conforme a nova ortografia

# Psicologias

## Uma introdução ao estudo de Psicologia

Ana Merces Bahia Bock
Odair Furtado
Maria de Lourdes Trassi Teixeira

Psi
colo
gias

**Ana M. Bahia Bock**
Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP
Professora Titular de Psicologia Social da Faculdade de Psicologia da PUC-SP
Professora do programa de estudos pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP

**Odair Furtado**
Doutor em Psicologia Social pela PUC-SP
Professor Associado de Psicologia Social da Faculdade de Psicologia da PUC-SP
Professor do programa de estudos pós-graduados em Psicologia Social da PUC-SP

**Maria de Lourdes Trassi Teixeira**
Psicanalista, Doutora em Serviço Social pela PUC-SP
Professora e supervisora da área de criança e adolescente da Faculdade de Psicologia da PUC-SP
Coordenadora do programa de estudos pós-graduados Adolescente em Conflito com a Lei da Uniban

## Uma introdução ao estudo de Psicologia

ISBN 978-85-02-07851-2 (Livro do aluno)
ISBN 978-85-02-07852-9 (Livro do professor)

Psicologias – Uma introdução ao estudo de Psicologia


**Gerente editorial** Marcelo Arantes
**Editora** Cida Mazão
**Editores assistentes** Gláucia Teixeira, Carlos Zanchetta
**Coordenador de revisão** Camila Christi Gazzani
**Revisores** Lucia Scoss Nicolai (enc.), Fernando Cardoso Guimarães, Thirza Bueno Rodrigues
**Assistente de produção editorial** Rachel Lopes Corradini
**Pesquisa iconográfica** Cristina Akisino (coord.)
**Licenciamento de textos** Cristina Akisino (coord.)
**Gerente de arte** Nair de Medeiros Barbosa
**Coordenador de arte** Vagner Castro dos Santos
**Projeto gráfico** Gislaine Ribeiro
**Capa** Homem de Melo & Troia Design
**Diagramação** Edsel Moreira Guimarães
**Assistente de produção** Grace Alves
**Impressão e acabamento:** Prol Gráfica

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Bock, Ana Mercês Bahia
Psicologias : uma introdução ao estudo de psicologia / Ana Mercês Bahia Bock, Odair Furtado, Maria de Lourdes Trassi Teixeira. — 14ª edição — São Paulo : Saraiva, 2008.

ISBN 978-85-02-07851-2 (aluno)
ISBN 978-85-02-07852-9 (professor)

1. Psicologia - Estudo e ensino I. Furtado, Odair. II. Teixeira, Maria de Lourdes Trassi. III. Título.

08-11980 CDD-150.7

**Índices para catálogo sistemático:**
1. Psicologia : Estudo e ensino 150.7

Impresso no Brasil

**2 3 4 5 6 7 8 9 10**



2010

Rua Henrique Schaumann, 270 – CEP 05413-010 – Pinheiros – São Paulo-SP
Tel.: PABX (0**11) 3613-3000 – Fax: (0**11) 3611-3308
Televendas: (0**11) 3616-3666 – Fax Vendas: (0**11) 3611-3268
Atendimento ao Professor: (0**11) 3613-3030 Grande São Paulo 0800-0117875 demais localidades
Endereço Internet: www.editorasaraiva.com.br – E-mail: atendprof.didatico@editorasaraiva.com.br

# Apresentação

**PSICOLOGIAS** é uma introdução ao estudo da Psicologia, apresentada em seus vários aspectos: história, abordagens teóricas, temas básicos, áreas de conhecimento, principais características da profissão, análise de temas cotidianos (vistos sob a ótica da Psicologia). Enfim, desde a primeira edição, sempre tivemos a certeza de que ensinar a diversidade do universo da Psicologia é a melhor forma de iniciar o aprendizado dessa ciência. Daí o título escolhido: **PSICOLOGIAS**.

Ao longo dos anos, foi possível manter, por meio deste livro, o diálogo com estudantes e professores de cursos do Ensino Médio e de várias áreas do Ensino Superior em que a Psicologia está inserida. Isso nos motivou a esta revisão, no sentido, de atualizar os conteúdos, buscando acompanhar o desenvolvimento da Psicologia como ciência e como profissão.

Assim, alguns capítulos foram ampliados, outros substituídos. Você vai perceber que houve uma reorganização que irá ajudar na discussão dos assuntos e na aprendizagem da Psicologia.

Esta nova edição de **PSICOLOGIAS** apresenta os capítulos distribuídos em quatro partes:

- **Parte I: A caracterização da Psicologia** – sua história, seu objeto de estudo, as principais teorias e a profissão de psicólogo. O estudo dessa parte oferece uma visão geral da Psicologia.

- **Parte II: Áreas de conhecimento da Psicologia** – analisa aspectos do processo da construção da subjetividade.

- **Parte III: Temas teóricos em Psicologia** – estão destacados alguns dos temas relevantes e presentes na maior parte das abordagens teóricas e áreas do conhecimento.

- **Parte IV: Psicologia: uma leitura da realidade** – leitura de fenômenos do mundo social a partir do olhar da Psicologia. O estudo dessa parte proporciona ao leitor uma visão crítica dos fenômenos sociais e, consequentemente, maior lucidez quanto à atuação presente e futura nos grupos sociais a que pertence.

O texto de cada capítulo está subdividido em seções a fim de permitir melhor compreensão e assimilação do conteúdo. Nos parágrafos iniciais, estimulamos e preparamos o leitor para a exposição do conteúdo que vem a seguir. Cada capítulo é encerrado com as seguintes seções:

**Síntese**: esta seção apresenta um roteiro com a finalidade de indicar os tópicos principais do conteúdo abordado no capítulo.

**Texto complementar**: nesta seção, incluímos um ou mais textos, extraídos de fontes diversas, que ampliam, retomam, enriquecem ou abordam, sob outro ângulo, o conteúdo do capítulo.

**Atividades**: sugeridas para o trabalho em grupos, em sala de aula. São propostas de atividades mais abertas, que motivam o debate de questões polêmicas, ou de interesse, geradas com a leitura do texto.

**Para saber mais**: esta seção inclui a bibliografia básica sobre o assunto, de caráter introdutório; a bibliografia avançada, que permite o aprofundamento dos conteúdos abordados; e outros recursos como sugestões de filmes, *sites* e outras fontes de informação que permitem a complementação do que está sendo estudado.

E, como é expectativa e desejo dos autores, esperamos que os estudantes e professores possam organizar atividades e debates que complementem e enriqueçam nossas sugestões.

Este livro foi estruturado para adequar-se ao planejamento da disciplina. Os capítulos podem ser estudados em qualquer ordem, dependendo da prioridade estabelecida para o curso. É possível reunir, com grande proveito, capítulos de partes diferentes do livro sob um mesmo eixo. Por exemplo, se houver interesse em debater especificamente a adolescência e questões próprias dessa etapa da vida, pode-se iniciar o estudo do tema pelo capítulo "Psicologia do desenvolvimento" e, em seguida, passar para os capítulos sobre "Sexualidade", "Identidade", "Adolescência" e "Escolha da profissão".

Temos muito claro que o livro didático é instrumento fundamental na mediação entre o professor e o aluno. Eles dialogam por meio do livro. Nossa responsabilidade é grande e procuramos cumprir a tarefa de dar qualidade a essa relação.

Bom trabalho!

**Os autores**

*Quero falar de uma coisa*
*adivinha onde ela anda?*
*deve estar dentro do peito*
*ou caminha pelo ar*
*pode estar aqui do lado*
*bem mais perto que pensamos*
*a folha da juventude*
*é o nome certo desse amor*

*(...)*

*Coração de estudante*
*há que se cuidar da vida*
*há que se cuidar do mundo*
*tomar conta da amizade*
*alegria e muito sonho*
*espalhados no caminho*
*verde: plantas e sentimento*
*folhas, coração, juventude e fé.*

NASCIMENTO, Milton e TISO, Wagner. *Coração de estudante.*

Aqui temos agradecido às pessoas que colaboraram para a concretização de nosso trabalho. Fazemos questão de manter os agradecimentos a todos que, nas várias edições do livro, colaboraram conosco. Em 1988: Francisco, Hilda, João, Leonardo, Lumêna, Nelson, Odette, Renate, Silvio, Wilma, Wilma Jorge e Wanda (Ia). Em 1999: Maria Amália, Maria da Graça, Marcus Vinicius. Em 2009, Roberta Azzi e Luiza Ferreira pela contribuição na revisão do capítulo 4. Mantemos e reforçamos os nossos agradecimentos aos muitos professores e estudantes que dão vida e sentido ao nosso trabalho de escrever um livro.

Ressaltamos que este livro tem a marca intelectual e afetiva da professora Silvia T. M. Lane, nossa mestra (*in memoriam*).

# SUMÁRIO

## PARTE I

A CARACTERIZAÇÃO DA PSICOLOGIA

**Capítulo 1**

**A PSICOLOGIA OU AS PSICOLOGIAS**



**Capítulo 2**

**A EVOLUÇÃO DA PSICOLOGIA**

**Capítulo 3**

**PSICANÁLISE**



**Capítulo 4**

**O BEHAVIORISMO**



**Capítulo 5**

**PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA**



**Capítulo 6**

**OUTRAS PSICOLOGIAS**

### Capítulo 7

### A PSICOLOGIA COMO PROFISSÃO



# PARTE II

## ÁREAS DE CONHECIMENTO DA PSICOLOGIA

### Capítulo 8

### PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

**Capítulo 9**

**PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM**



**Capítulo 10**

**INTELIGÊNCIA, MEMÓRIA E PERCEPÇÃO**



**Capítulo 11**

**PSICOLOGIA DA VIDA AFETIVA**

**Capítulo 12**

**PSICOLOGIA SOCIAL**



# PARTE III

TEMAS TEÓRICOS EM PSICOLOGIA

**Capítulo 13**

**SEXUALIDADE**

**Capítulo 14**

**IDENTIDADE**



**Capítulo 15**

**PROCESSOS GRUPAIS E INSTITUIÇÕES**



**Capítulo 16**

**FAMÍLIA**



**Capítulo 17**

**TRABALHO**

## PARTE IV

PSICOLOGIA: UMA LEITURA DA REALIDADE

**Capítulo 18**

**A ESCOLA**



**Capítulo 19**

**MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA**



**Capítulo 20**

**ADOLESCÊNCIA: TORNAR-SE JOVEM**



**Capítulo 21**

**A ESCOLHA DA PROFISSÃO**

**Capítulo 22**

**AS FACES DA VIOLÊNCIA**



**Capítulo 23**

**SAÚDE MENTAL OU DOENÇA MENTAL: A QUESTÃO DA NORMALIDADE**

# PARTE I

# A CARACTERIZAÇÃO DA PSICOLOGIA

Mulher na janela (1939), de Cícero Dias.

*QUANTAS VEZES, NO NOSSO DIA A DIA, OUVIMOS O TERMO PSICOLOGIA? QUALQUER UM ENTENDE UM POUCO DELA. PODERÍAMOS ATÉ MESMO DIZER QUE "DE PSICÓLOGO E DE LOUCO TODO MUNDO TEM UM POUCO". O DITO POPULAR NÃO É BEM ESSE ("DE MÉDICO E DE LOUCO TODO MUNDO TEM UM POUCO"), MAS PARECE SERVIR AQUI PERFEITAMENTE. AS PESSOAS EM GERAL TÊM A "SUA PSICOLOGIA". MAS DO QUE SE ESTÁ FALANDO QUANDO SE FALA EM PSICOLOGIA?*

CAPÍTULO

# 1

# A PSICOLOGIA OU AS PSICOLOGIAS

Usamos o termo psicologia no cotidiano com vários sentidos. Por exemplo, quando falamos do poder de persuasão de um vendedor, dizemos que ele usa de psicologia para vender seu produto; quando nos referimos à jovem estudante que usa seu poder de sedução para atrair o rapaz, falamos que ela usa de psicologia; e quando procuramos aquele amigo, que está sempre disposto a ouvir nossos problemas, dizemos que ele tem psicologia para entender as pessoas.

Será essa a psicologia dos psicólogos? Certamente não. Essa psicologia, usada no cotidiano pelas pessoas, em geral, é denominada de **psicologia do senso comum**. Mas nem por isso deixa de ser uma psicologia. O que estamos querendo dizer é que as pessoas, em geral, têm um domínio, mesmo que pequeno e superficial, do conhecimento acumulado pela Psicologia científica, o que lhes permite explicar ou compreender seus problemas cotidianos de um ponto de vista psicológico.

## O SENSO COMUM: CONHECIMENTO DA REALIDADE

Existe um domínio da vida que pode ser entendido como vida por excelência: é o cotidiano. É no cotidiano que tudo flui, que as coisas acontecem, que nos sentimos vivos, que vivemos a **realidade**. Nesse instante estou lendo um livro de Psicologia, logo mais estarei em uma sala de aula fazendo uma prova e depois irei ao cinema. Enquanto isso, sinto sede e tomo um refrigerante na cantina da escola; sinto um sono irresistível e preciso de muita força de vontade para não dormir em plena aula; lembro-me de que havia prometido chegar cedo para o almoço. Todos esses acontecimentos denunciam que estamos vivos. Já a ciência é uma atividade eminentemente reflexiva. Ela procura compreender, elucidar e alterar esse cotidiano, a partir de seu estudo sistemático.

Quando fazemos ciência, baseamo-nos na realidade cotidiana e pensamos sobre ela. Afastamo-nos dela para refletir e conhecer além de suas aparências. O cotidiano e o conhecimento científico que temos da realidade aproximam-se e se afastam. Aproximam-se porque a ciência se refere ao real; afastam-se porque a ciência abstrai a realidade para

Album / akg-images / LatinStock

As nossas refeições são exemplos da realidade cotidiana. *Breakfast in Suuk-su* (1918), de Konstantin Chebotarev.

compreendê-la melhor, ou seja, a ciência afasta-se da realidade, transformando-a em objeto de investigação – o que permite a construção do conhecimento científico sobre o real.

Para compreender isso melhor, pense na abstração (no distanciamento e no trabalho mental) que Newton teve de fazer para, partindo da fruta que caía da árvore (fato do cotidiano), formular a lei da gravidade (explicação científica).

Ocorre que, mesmo o mais especializado dos cientistas, quando sai de seu laboratório, está submetido à dinâmica do cotidiano, que cria suas próprias regras de sociabilidade e funcionamento. Nessa dimensão do conhecimento, o que importa é a praticidade e a solução rápida para os problemas que se apresentam no dia a dia. Por vezes, usamos a tradição de nossos antepassados e o fazemos muitas vezes esquecendo sua origem. Em outros momentos, agimos baseados em teorias científicas, mas a usamos de forma simplificada e improvisada. Também utilizamos frequentemente o ensaio e o erro, que nesse estágio funciona muito bem. O fato é que o conhecimento construído no cotidiano usa muitos recursos (algumas vezes sofisticados) e ao mesmo tempo é um conhecimento improvisado, que depende da ação imediata. Todos nós – estudantes, psicólogos, operários, físicos, moradores de rua, teólogos, artistas – vivemos boa parte do nosso tempo esse cotidiano e suas regras.

O fato é que a dona de casa, quando usa a garrafa térmica para manter o café quente, sabe por quanto tempo ele permanecerá razoavelmente quente, sem fazer nenhum cálculo complicado e, muitas vezes, desconhecendo completamente as leis da termodinâmica. Quando alguém em casa reclama de um problema digestivo, ela faz um chá de boldo – que é uma planta medicinal já usada pelos avós de nossos avós –, sem, no entanto, conhecer o princípio ativo de suas folhas nas doenças hepáticas e sem nenhum estudo farmacológico. Nós mesmos, quando precisamos atravessar uma avenida movimentada, com o tráfego de veículos em alta velocidade, sabemos perfeitamente medir a distância e a velocidade do automóvel que vem em nossa direção. Até hoje não conhecemos ninguém que usasse máquina de calcular ou fita métrica para essa tarefa.

Esse tipo de conhecimento que vamos acumulando em nosso cotidiano é chamado de **senso comum**. Sem esse conhecimento intuitivo, espontâneo, de tentativas e erros, a nossa vida diária seria muito complicada.

A necessidade de acumularmos esse tipo de conhecimento espontâneo parece-nos óbvia. Imagine termos de descobrir diariamente que as coisas tendem a cair, graças ao efeito da gravidade; termos de descobrir diariamente que algo atirado pela janela vai cair e não subir; que um automóvel em velocidade vai se aproximar rapidamente de nós; e que, para fazer um aparelho eletrodoméstico funcionar, precisamos de eletricidade.

O senso comum, na produção desse tipo de conhecimento, percorre um caminho que vai do hábito à tradição, a qual, quando estabelecida, passa de geração para geração. Assim, aprendemos com nossos pais a atravessar uma rua, a fazer o liquidificador funcionar, a plantar alimentos na época certa e de maneira correta e assim por diante.

É nessa tentativa de facilitar o dia a dia que o senso comum produz suas próprias "teorias"; na realidade, um conhecimento que, em uma interpretação livre, poderíamos chamar de teorias médicas, físicas, psicológicas etc.

**Realidade**
**Se consultarmos o dicionário, veremos que realidade é a qualidade do que é real: um fato, acontecimento, coisa. Entretanto, atribuir essa qualidade é uma característica humana e sempre dependerá do critério que usaremos para defini-la. Do ponto de vista das Ciências Humanas, discutem-se os pressupostos para a definição desses critérios.**

O tema que trata da definição do que é ou não é a **realidade** vem sendo discutido há muitos séculos, desde os filósofos gregos, e até hoje é um tema polêmico. Berger & Luckmann, do ponto de vista fenomenológico, e John Searle, do ponto de vista do pós-racionalismo, fazem uma discussão bem contemporânea do assunto. O fato é que não é tão simples para qualquer um de nós definir o que é a realidade. Pense sobre o assunto, trata-se de um bom tema para uma pesquisa.

## SENSO COMUM: UMA VISÃO-DE-MUNDO

Esse conhecimento do senso comum, além de sua produção característica, acaba por se apropriar, de uma maneira muito singular, de conhecimentos produzidos pelos outros setores do saber humano. O senso comum mistura e recicla esses outros saberes, muito mais especializados, e os reduz a um tipo de teoria simplificada, produzindo uma determinada **visão-de-mundo**.

O que estamos querendo mostrar a você é que o senso comum integra, de um modo precário (mas é esse o seu modo), o conhecimento humano. É claro que isso não ocorre muito rapidamente. Leva certo tempo para que o conhecimento mais sofisticado e especializado seja absorvido pelo senso comum, e nunca o é totalmente. Quando utilizamos termos como "rapaz complexado", "menina histérica", "ficar neurótico", estamos usando termos definidos pela Psicologia científica. Não nos preocupamos em definir as palavras

usadas e nem por isso deixamos de ser entendidos pelo outro. Podemos até estar muito próximos do conceito científico, mas, na maioria das vezes, nem o sabemos. Esses são exemplos da apropriação que o senso comum faz da ciência.

## ÁREAS DE CONHECIMENTO

Somente esse tipo de conhecimento, porém, não seria suficiente para as exigências de desenvolvimento da humanidade. O ser humano, desde os tempos primitivos, foi ocupando cada vez mais espaço no planeta, e somente esse conhecimento intuitivo seria muito pouco para que ele dominasse a Natureza em seu próprio proveito. Os gregos, por volta do século IV a.C., já dominavam complicados cálculos matemáticos, que ainda hoje são considerados difíceis por qualquer jovem colegial. Os gregos precisavam entender esses cálculos para resolver seus problemas agrícolas, arquitetônicos, navais etc. Era uma questão de sobrevivência. Com o tempo, esse tipo de conhecimento foi-se especializando cada vez mais, até atingir o nível de sofisticação que permitiu ao ser humano conquistar o espaço sideral. A esse tipo de conhecimento chamamos de **ciência**.

Mas o senso comum e a ciência não são as únicas formas de conhecimento que o homem apresenta para descobrir e interpretar a realidade.

Povos antigos, e entre eles cabe sempre mencionar os gregos, preocuparam-se com a origem e com o significado da existência humana. As especulações em torno desse tema formaram um corpo de conhecimentos denominado filosofia. A formulação de um conjunto de pensamentos sobre a origem do ser humano, seus mistérios, princípios morais, forma outro corpo de conhecimento humano conhecido como religião.

No Ocidente, um livro muito conhecido traz as crenças e tradições de nossos antepassados e é para muitos um modelo de conduta: a *Bíblia*, que é o registro do conhecimento religioso judaico-cristão. Outro livro semelhante é o livro sagrado dos hindus: *Livro dos Vedas*. *Veda*, em sânscrito (antiga língua clássica da Índia), significa conhecimento.

Por fim, desde a sua pré-história, o ser humano deixou marcas de sua sensibilidade nas paredes das cavernas, quando desenhou a sua própria figura e a figura da caça, criando uma expressão do conhecimento que traduz a emoção e a sensibilidade. Denominamos esse tipo de conhecimento de arte.

Arte, religião, filosofia, ciência e senso comum são domínios do conhecimento humano.

LatinStock / SPL

Arquimedes, matemático grego (287 a.C. a 212 a.C.), formulou o princípio segundo o qual todo corpo mergulhado em um líquido recebe impulso de baixo para cima igual ao volume do fluido deslocado.

# A Psicologia científica

Apesar de reconhecermos a existência de uma psicologia do senso comum e, de certo modo, estarmos preocupados em defini-la, é com a outra psicologia que este livro deverá se ocupar – a Psicologia científica. Foi preciso definir o senso comum para que o leitor pudesse demarcar o campo de atuação de cada uma, sem confundi-las.

Entretanto, a tarefa de definir a Psicologia como ciência é bem mais árdua e complicada. Comecemos por definir o que entendemos por ciência (que também não é simples), para depois explicarmos por que a Psicologia é hoje considerada uma de suas áreas.

## O que é ciência

A ciência compõe-se de um conjunto de conhecimentos sobre fatos ou aspectos da realidade (que chamamos de objeto de estudo), expresso por meio de uma linguagem precisa e rigorosa. Esses conhecimentos devem ser obtidos de maneira programada, sistemática e controlada, para que se permita a verificação de sua validade. Assim podemos apontar o objeto dos diversos ramos da ciência e saber exatamente como determinado conteúdo foi construído, possibilitando a reprodução da experiência. Dessa forma, o saber pode ser transmitido, verificado, utilizado e desenvolvido.

**Um novo conhecimento é produzido sempre a partir de algo anteriormente desenvolvido.**

Essa característica da produção científica possibilita sua continuidade: um novo conhecimento é produzido sempre a partir de algo anteriormente desenvolvido. Negam-se, reafirmam-se, descobrem-se novos aspectos, e assim a ciência avança. Nesse sentido, a ciência caracteriza-se como um processo.

Pense no desenvolvimento do motor flex, que utiliza mais de um tipo de combustível. Ele nasceu de uma necessidade concreta – a crise do petróleo e o desenvolvimento do biocombustível no Brasil – e reúne a tecnologia do motor movido a álcool, a gasolina e, eventualmente, a gás natural. Foi uma forma que engenheiros e cientistas brasileiros encontraram para resolver o problema relativo à economia do petróleo, à sazonalidade da safra da cana-de-açúcar (utilizada na fabricação do álcool) e à dificuldade com o abastecimento de gás natural no país. Antes do motor flex, foi necessário criar o motor movido a álcool. Veja como a tecnologia responde aos problemas que se apresentam em nosso dia a dia.

A ciência tem ainda uma característica fundamental: ela aspira à objetividade. Suas conclusões devem ser passíveis de verificação e isentas de emoção, para, assim, tornarem-se válidas para todos.

**Objeto específico, linguagem rigorosa, métodos e técnicas específicas, processo cumulativo do conhecimento e objetividade fazem da ciência uma forma de conhecimento** que supera em muito o conhecimento espontâneo do senso comum. Esse conjunto de características é o que permite que denominemos de científico um conjunto de conhecimentos.

## Objeto de estudo da Psicologia

Como dissemos anteriormente, um conhecimento, para ser considerado científico, requer um objeto específico de estudo. O objeto da Astronomia são os astros, o objeto da Biologia são os seres vivos. Essa classificação bem geral demonstra que é possível tratar

o objeto dessas ciências com certa distância, ou seja, é possível isolar o objeto de estudo. No caso da Astronomia, o cientista-observador está, por exemplo, em um observatório, e o astro observado, a anos-luz de distância de seu telescópio. Esse cientista não corre o mínimo risco de confundir-se com o fenômeno que está estudando.

O mesmo não ocorre com a Psicologia, que, como a Antropologia, a Economia, a Sociologia e todas as ciências humanas, estuda o ser humano.

Certamente, essa divisão é ampla e apenas coloca a Psicologia entre as ciências humanas. Qual é, então, o objeto específico de estudo da Psicologia?

Se dermos a palavra a um psicólogo comportamentalista, ele dirá: "O objeto de estudo da Psicologia é o comportamento humano". Se a palavra for dada a um psicólogo psicanalista, ele dirá: "O objeto de estudo da Psicologia é o inconsciente". Outros dirão que é a consciência humana, e outros, ainda, a personalidade.

## Diversidade de objetos da Psicologia

Muito se fala sobre a diversidade de objetos da Psicologia e muitos atribuem essa diversidade ao fato de a Psicologia ter se desenvolvido como ciência muito recentemente (final do século XIX), quando comparada com as ciências exatas. Muitos argumentam que não foi possível ainda a construção de **paradigmas** confiáveis e convincentes que pudessem ser adotados sem receios por todos os psicólogos. Mas o problema é de outra ordem!

**Paradigma**
Padrão; que serve como modelo.

Provavelmente, a Psicologia jamais terá um único paradigma confiável que possa ser adotado por todos sem questionamentos (ao menos por um dado período). Isso porque a Psicologia é uma ciência humana, e as ciências humanas são caracterizadas pela contaminação que sofrem por estudar o que estudam: o próprio ser humano. Isso significa estudar um ser que é histórico e está em permanente mudança. Como seria possível transformar toda riqueza do ser humano em um objeto natural, com regularidade e repetição suficientes para que sejam descobertas verdades definitivas sobre ele? As diferentes formas de pensar a Psicologia representam a própria riqueza do ser humano e sua capacidade múltipla de pensar sobre si mesmo. O mesmo ocorre com as ciências sociais (Sociologia, Antropologia, Ciência Política), com Economia, com História, com Geografia. A Filosofia, que não pretende ser um conhecimento científico, mas que está na base de toda ciência, também apresenta essa característica. E não devemos nos esquecer que a Psicologia tem sua origem na própria Filosofia e, em função disso, mantém algumas de suas características.

### Saiba que...

... O conhecido estudioso das ciências, Thomas Khun, afirma que as ciências duras (*hards sciences*), como a Física e a Química, definem paradigmas ao decorrer de longos períodos. Foi o caso da mecânica newtoniana, que foi superada pela Teoria da Relatividade. Um novo paradigma incorpora o conhecimento do paradigma anterior, mas é superior a ele. Há pleno reconhecimento dessa superação pela comunidade científica. Há também expectativa de quanto tempo durará o novo paradigma e é vital trabalhar para a sua superação. Khun considera as ciências humanas pré-paradigmáticas, isto é, ainda não são capazes de construir um paradigma confiável. Provavelmente, pelo que as caracteriza, nunca chegarão a definir um paradigma.

Outro motivo que contribui para dificultar uma clara definição de objeto da Psicologia é o fato de o cientista – o pesquisador – confundir-se com o objeto a ser pesquisado.

Geneva, Musée d'Art et d'Histoire

Para Rousseau, o ser humano é originalmente bom, mas se corrompeu. Fomos todos "bons selvagens", mas, para viver em sociedade, precisamos de leis e contratos.

No sentido mais amplo, o objeto de estudo da Psicologia é o ser humano, e nesse caso o pesquisador está inserido na categoria a ser estudada. Assim, a concepção humana que o pesquisador traz consigo contamina inevitavelmente a sua pesquisa em Psicologia. Isso ocorre porque há diferentes concepções entre os cientistas, na medida em que estudos filosóficos e teológicos e mesmo doutrinas políticas acabam definindo o homem à sua maneira, e o cientista acaba necessariamente se vinculando a uma dessas crenças. É o caso da concepção de **homem natural**, formulada pelo filósofo francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que pensou que o ser humano era puro e foi corrompido pela sociedade, cabendo então ao filósofo reencontrar essa pureza perdida. Outros o veem como ser abstrato, com características definidas e que não mudam, a despeito das condições sociais a que esteja submetido. Nós, autores deste livro, vemos o ser humano como ser datado, determinado pelas condições históricas e sociais que o cercam.

Na realidade, esse é um problema enfrentado por todas as ciências humanas, muito discutido pelos cientistas de cada área e até agora sem perspectiva de solução. Conforme a definição adotada, teremos uma concepção de objeto que combine com ela. Como, neste momento, há uma riqueza de valores sociais que permitem várias concepções de ser humano, diríamos simplificadamente que, no caso da Psicologia, essa ciência estuda "diversos seres humanos" concebidos pelo conjunto social. Assim, a Psicologia hoje se caracteriza por uma diversidade de objetos de estudo.

Por outro lado, essa diversidade de objetos justifica-se porque os fenômenos psicológicos são tão diversos que não podem ser acessíveis ao mesmo nível de observação e, portanto, não podem ser submetidos aos mesmos padrões de descrição, medida, controle e interpretação. O objeto da Psicologia, considerando suas características, deve ser aquele que reúna as condições de aglutinar uma ampla variedade de fenômenos psicológicos.

## *A subjetividade como objeto da Psicologia*

Considerando toda essa dificuldade na conceituação única do objeto de estudo da Psicologia, optamos por apresentar uma definição que sirva como referência para os próximos capítulos, uma vez que você irá se deparar com diversos enfoques que trazem definições específicas desse objeto – o comportamento, o inconsciente, a consciência etc.

A identidade da Psicologia é o que a diferencia dos demais ramos das ciências humanas e pode ser obtida considerando-se que cada um desses ramos enfoca o ser humano de maneira particular. Assim, cada especialidade – a Economia, a Política, a História etc. – trabalha essa matéria-prima de maneira particular, construindo conhecimentos distintos e específicos a respeito dela. A Psicologia colabora com o estudo da subjetividade – é essa a sua forma particular, específica de contribuição para a compreensão da totalidade da vida humana.

**...é o ser humano-corpo, ser humano-pensamento, ser humano-afeto, ser humano-ação e tudo isso está sintetizado no termo subjetividade.**

Nossa matéria-prima, portanto, é o ser humano em todas as suas expressões, as visíveis (o comportamento) e as invisíveis (os sentimentos), as singulares (porque somos o que somos) e as genéricas (porque somos todos assim) – é o ser humano-corpo, ser humano-pensamento, ser humano-afeto, ser humano-ação e tudo isso está sintetizado no termo subjetividade.

A subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que de um lado nos identifica, por ser única; e de outro lado nos iguala, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo

comum da objetividade social. Essa síntese – a subjetividade – é o mundo de ideias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é, também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais.

O mundo social e cultural, conforme vai sendo experienciado por nós, possibilita-nos a construção de um mundo pessoal e singular. São diversos fatores que se combinam e nos levam a uma vivência muito particular. Nós atribuímos sentido a essas experiências e vamos nos constituindo a cada dia.

A subjetividade é a maneira de sentir, pensar, fantasiar, se comportar, sonhar, amar de cada um. É o que constitui o nosso modo de ser: sou filho de japoneses e militante de um grupo ecológico, detesto Matemática, adoro samba e *rap*, pratico ioga, tenho vontade mas não consigo ter uma namorada. Meu melhor amigo é filho de descendentes de italianos, primeiro aluno da classe em Matemática, trabalha e estuda, é corinthiano fanático, adora comer *sushi* e conversar pelo Messenger. Ou seja, cada um tem sua singularidade.

Entretanto, a síntese que a subjetividade representa não é inata ao indivíduo. Ele a constrói aos poucos, apropriando-se do material do mundo social e cultural (a expressão subjetiva coletiva), e faz isso ao mesmo tempo em que atua sobre o mundo, ou seja, é ativo na sua construção. Criando e transformando o mundo (externo), o homem constrói e transforma a si próprio.

**Criando e transformando o mundo (externo), o homem constrói e transforma a si próprio.**

Um mundo objetivo, em movimento, porque seres humanos o movimentam permanentemente com suas intervenções; um mundo subjetivo em movimento, porque os indivíduos estão permanentemente se apropriando de novas matérias-primas para constituir a subjetividade.

De certo modo, podemos dizer que a subjetividade não só é produzida, moldada, mas também é automoldável, ou seja, o homem pode promover novas formas de subjetividade, recusando-se ao assujeitamento e à perda de memória imposta pela fugacidade da informação; recusando a massificação que exclui e estigmatiza o diferente, a aceitação social condicionada ao consumo, a medicalização do sofrimento. Nesse sentido, retomamos a utopia de que cada ser humano pode participar na construção de seu destino e de sua coletividade.

Por fim, podemos dizer que estudar a subjetividade, nos tempos atuais, é tentar compreender a produção de novos modos de ser, isto é, as subjetividades emergentes, cuja produção é social e histórica. O estudo dessas novas subjetividades vai desvendando as relações do cultural, do político, do econômico e do histórico na produção do mais íntimo e do mais observável no ser humano – aquilo que o captura, submete ou mobiliza para pensar e agir sobre os efeitos das formas de submissão da subjetividade.

O **movimento** e a **transformação** são os elementos básicos de toda essa história. E aproveitamos para citar Guimarães Rosa, que em *Grande sertão: veredas* consegue expressar, de modo muito adequado e rico, o que aqui vale a pena registrar:

> *"O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam."*

Convidamos você a refletir um pouco sobre esse pensamento de Guimarães Rosa. As pessoas não estão sempre iguais. Ainda não foram terminadas. Mas por quê? Como? Simplesmente porque a subjetividade não cessará de se modificar, pois as experiências sempre trarão novos elementos para renová-la.

Photodisc/Getty Images

As pessoas estão sempre se modificando.

Talvez você esteja pensando: Mas eu acho que sou o que sempre fui, eu não me modifico! Por acompanhar de perto suas próprias transformações (não poderia ser diferente!), você pode não percebê-las e ter a impressão de ser como sempre foi. Você é o construtor da sua transformação e, por isso, ela pode passar despercebida, fazendo-o pensar que não se transformou. Mas você cresceu, mudou de corpo, de vontades, de gostos, de amigos, de atividades, afinou e desafinou, enfim, tudo em sua vida muda e, com ela, suas vivências subjetivas, seu conteúdo psicológico, sua subjetividade. Isso acontece com todos nós.

Bem, esperamos que você já tenha uma noção do que seja subjetividade e possamos, então, voltar a nossa discussão sobre o objeto da Psicologia.

A Psicologia, como dissemos anteriormente, é um ramo das Ciências Humanas, e a sua identidade, isto é, aquilo que a diferencia, pode ser obtida considerando-se que cada um desses ramos enfoca de maneira particular o objeto humano, construindo conhecimentos distintos e específicos a respeito dele. Assim, com o estudo da subjetividade, a Psicologia contribui para a compreensão da totalidade da vida humana.

É claro que a forma de se abordar a subjetividade, e mesmo a forma de concebê-la, dependerá da concepção de ser humano adotada pelas diferentes escolas psicológicas. No momento, pelas características do desenvolvimento histórico da Psicologia, essas escolas acabam formulando um conhecimento fragmentário de uma única e mesma totalidade – o ser humano: sua subjetividade e suas manifestações. A superação do atual impasse levará a uma Psicologia que compreenda esse indivíduo como ser concreto e multideterminado. Esse é o papel de uma ciência crítica, da compreensão, da comunicação e do encontro do ser humano com o mundo em que vive, já que o indivíduo que compreende a História (o mundo externo) também compreende a si mesmo (sua subjetividade), e aquele que compreende a si mesmo pode compreender o engendramento do mundo e criar novas rotas e utopias.

Algumas correntes da Psicologia consideram-na pertencente ao campo das Ciências do Comportamento, e outras, das Ciências Sociais. Acreditamos que o campo das Ciências Humanas é mais abrangente e condizente com a nossa proposta, que vincula a Psicologia à História, à Antropologia, à Economia etc.

# A Psicologia e o misticismo

A Psicologia, como área da ciência, vem se desenvolvendo na história desde 1879, quando Wilhelm Wundt (1832-1926) criou o primeiro Laboratório de Experimentos em Psicofisiologia, em Leipzig, Alemanha. Esse marco histórico significou o desligamento

das ideias psicológicas de ideias abstratas e espiritualistas, que defendiam a existência de uma alma nos seres humanos, a qual seria a sede da vida psíquica.

Wilhelm Wundt criou o primeiro laboratório de experimentos em Psicofisiologia.

A partir daí, a história da Psicologia é de fortalecimento de seu vínculo com os princípios e métodos científicos. A ideia de um ser autônomo, capaz de se responsabilizar por seu próprio desenvolvimento e por sua vida, também vai se fortalecendo a partir desse momento.

Hoje, a Psicologia ainda não consegue explicar muitas coisas sobre o ser humano. Sabe-se que a ciência não esgotará o que há para conhecer, pois a realidade está em permanente movimento, novas perguntas surgem a cada dia, o ser humano está em movimento e em transformação, colocando também novas perguntas para a Psicologia. A invenção dos computadores, por exemplo, trouxe e trará mudanças às formas de pensamento, à inteligência, e a Psicologia precisará estudar essas transformações em seu quadro teórico.

Alguns dos desconhecimentos da Psicologia têm levado os psicólogos a buscarem respostas em outros campos do saber humano. Com isso, algumas práticas não psicológicas têm sido associadas às práticas psicológicas. O tarô, a astrologia, a quiromancia, a numerologia, entre outras práticas adivinhatórias e/ou místicas, têm sido associados ao fazer e ao saber psicológico.

**Essas não são práticas da Psicologia**. São outras formas de saber – de saber sobre o humano – que não podem ser confundidas com a Psicologia, pois:

- não são construídas no campo da ciência, a partir do método e dos princípios científicos;
- estão em oposição aos princípios da Psicologia, que vê não só o ser humano como ser autônomo, que se desenvolve e se constitui a partir de sua relação com o mundo social e cultural, mas também o vê sem destino pronto, que constrói seu futuro ao agir sobre o mundo. As práticas místicas têm pressupostos opostos, pois nelas há a concepção de destino, da existência de forças que não estão no campo do humano e do mundo material.

**Esses saberes não estão no campo da Psicologia, mas podem se tornar seu objeto de estudo.**

A Psicologia, ao relacionar-se com esses saberes, deve ser capaz de enfrentá-los sem preconceitos, reconhecendo que o ser humano construiu muitos "saberes" em busca de sua felicidade. Mas é preciso demarcar nossos campos. Esses saberes não estão no campo da Psicologia, mas podem se tornar seu objeto de estudo.

É possível estudar as práticas adivinhatórias e descobrir o que elas têm de eficiente, de acordo com os critérios científicos, e aprimorar tais aspectos para um uso eficiente e racional. Nem sempre esses critérios científicos têm sido observados, e alguns psicólogos acabam usando tais práticas sem o devido cuidado e observação. Esses casos, seja do psicólogo que usa a prática mística como acompanhamento psicológico, seja daquele que usa desse expediente sem critério científico comprovado, são previstos pelo código de ética dos psicólogos e, por isso, passíveis de punição. No primeiro caso, como prática de charlatanismo e, no segundo, como desempenho inadequado da profissão.

Entretanto, é preciso ponderar que esse campo fronteiriço entre a Psicologia científica e a especulação mística deve ser tratado com o devido cuidado. Quando se trata de pessoa, psicóloga ou não, que decididamente usa do expediente das práticas místicas como forma de tirar proveito pecuniário ou de qualquer outra ordem, prejudicando terceiros, temos um caso de polícia, cuja punição é salutar. Mas muitas vezes não é possível caracterizar a atuação dos que se utilizam dessas práticas de forma tão clara. Nesses casos, não podemos tornar absoluto o conhecimento científico como o "conhecimento por excelência" e dogmatizá-lo a ponto de correr o risco de criar um tribunal semelhante ao da **Santa Inquisição**. É preciso reconhecer que pessoas que acreditam em práticas adivinhatórias ou místicas têm o direito de consultar e de ser consultadas, e também temos de reconhecer, como cientistas, que não sabemos tudo sobre o psiquismo humano e que, muitas vezes, novas descobertas seguem estranhos e insondáveis caminhos. O verdadeiro cientista deve ter os olhos abertos para o novo.

**Santa Inquisição**
**Tribunal religioso instituído para investigar e punir crimes contra a fé católica.**

The Bridgeman Art Library / Keystone

A inquisição, que se iniciou no século XII, foi instituída pela Igreja Católica para julgar os hereges. O caso mais famoso do período medieval foi o da francesa Joana D'Arc, que foi queimada viva. A pintura retrata Joana D'Arc nas estacas em *Les Vigiles de Charles VII* de Martial d'Auvergne, 1484.

Enfim, eis o nosso alerta:

- Não se deve misturar a Psicologia com práticas adivinhatórias ou místicas baseadas em pressupostos diversos e opostos ao da Psicologia.
- Mente é como paraquedas: melhor aberta. É preciso estar aberto para o novo, atento a novos conhecimentos que, estudados no âmbito da ciência, podem trazer novos saberes, ou seja, novas respostas para perguntas ainda não respondidas.

A ciência, como uma das formas de saber do ser humano, tem seu campo de atuação com métodos e princípios próprios, mas, como forma de saber, não está pronta e nunca estará. A ciência é, na verdade, um processo permanente de conhecimento do mundo, um exercício de diálogo entre o pensamento humano e a realidade, em todos os seus aspectos. Nesse sentido, tudo o que ocorre com o ser humano é motivo de interesse para a ciência, que deve aplicar seus princípios e métodos para construir respostas.

## Síntese

1. Ciência e Senso Comum:
   - O senso comum e o conhecimento da realidade;
   - O senso comum e o conhecimento espontâneo e intuitivo do cotidiano;
   - O senso comum e a absorção de noções da ciência;
   - Outras áreas de conhecimento.
2. A Psicologia científica:
   - O que é a ciência: suas características;
   - Os objetos de estudo da Psicologia;
   - A subjetividade como objeto para a Psicologia;
   - A constituição da subjetividade no ser humano.
3. A Psicologia e o misticismo.

## Texto complementar

### Características do senso comum

Um breve exame de nossos saberes cotidianos e do senso comum de nossa sociedade revela que possuem algumas características que lhes são próprias:

- são subjetivos, isto é, exprimem sentimentos e opiniões individuais e de grupos, variando de uma pessoa para outra, ou de um grupo para outro, dependendo das condições em que vivemos;
- são qualitativos, isto é, as coisas são julgadas por nós como grandes ou pequenas, doces ou azedas, pesadas ou leves, novas ou velhas;
- são heterogêneos, isto é, referem-se a fatos que julgamos diferentes, porque os percebemos como diversos entre si. Por exemplo, um corpo que cai e uma pena que flutua no ar são acontecimentos diferentes; sonhar com água é diferente de sonhar com uma escada etc.;
- são individualizadores por serem qualitativos e heterogêneos, isto é, cada coisa ou cada fato nos aparece como um indivíduo ou como um ser autônomo: a seda é macia, a pedra é rugosa;
- mas também são generalizadores, pois tendem a reunir numa só opinião ou numa só ideia coisas e fatos julgados semelhantes: falamos dos animais, das plantas, dos seres humanos, dos astros;
- em decorrência das generalizações, tendem a estabelecer relações de causa e efeito entre as coisas ou entre os fatos: "onde há fumaça, há fogo; mulher menstruada não deve tomar banho frio; ingerir sal quando se tem tontura é bom para a pressão; menino de rua é delinquente etc.;
- não se surpreendem nem se admiram com a regularidade, constância, repetição e diferença das coisas, mas, ao contrário, a admiração e o espanto se dirigem para o que é imaginado como único, extraordinário, maravilhoso ou miraculoso. Justamente por isso, em nossa sociedade, a propaganda e a moda estão sempre inventando o "extraordinário", o "nunca visto";
- pelo mesmo motivo e não por compreenderem o que seja investigação científica, tendem a identificá-la com a magia, considerando que ambas lidam com o misterioso, o oculto, o incompreensível;
- costumam projetar nas coisas ou no mundo sentimentos de angústia e de medo diante do desconhecido. Assim, durante a Idade Média, as pessoas viam o demônio em toda a parte e, hoje, enxergam discos voadores no espaço;
- por serem subjetivos, generalizadores, expressões de sentimentos de medo e angústia, e de incompreensão quanto ao trabalho científico, nossas certezas cotidianas e o senso comum de nossa sociedade ou de nosso grupo social cristalizam-se em preconceitos com os quais passamos a interpretar toda a realidade que nos cerca e todos os acontecimentos.

### A atitude científica

O que distingue a atitude científica da atitude costumeira ou do senso comum? Antes de qualquer coisa, a ciência **desconfia** da veracidade de nossas certezas, de nossa adesão imediata às coisas, da ausência de crítica e da falta de curiosidade. Por isso, ali onde vemos coisas, fatos e acontecimentos, a atitude científica vê **problemas** e **obstáculos**, aparências que precisam ser explicadas e, em certos casos, afastadas.

Sob quase todos os aspectos, podemos dizer que o conhecimento científico opõe-se ponto por ponto às características do senso comum:

- é objetivo, isto é, procura as estruturas universais e necessárias das coisas investigadas;

- é quantitativo, isto é, busca medidas, padrões, critérios de comparação e avaliação para coisas que parecem ser diferentes;
- é homogêneo, isto é, busca as leis gerais de funcionamento dos fenômenos, que são as mesmas para fatos que nos parecem diferentes;
- é generalizador, pois reúne individualidades, percebidas como diferentes, sob as mesmas leis, os mesmos padrões ou critérios de medida, mostrando que possuem a mesma estrutura;
- são diferenciadores, pois não reúnem nem generalizam por semelhanças aparentes, mas distinguem os que parecem iguais, desde que obedeçam a estruturas diferentes;
- só estabelecem relações causais depois de investigar a natureza ou estrutura do fato estudado e suas relações com outros semelhantes ou diferentes;
- surpreende-se com a regularidade, a constância, a frequência, a repetição e a diferença das coisas e procura mostrar que o maravilhoso, o extraordinário ou o "milagroso" é um caso particular do que é regular, normal, frequente. Um eclipse, um terremoto, um furacão, embora excepcionais, obedecem às leis da física. Procura, assim, apresentar explicações racionais, claras, simples e verdadeiras para os fatos, opondo-se ao espetacular, ao mágico e ao fantástico;
- distingue-se da magia. A magia admite uma participação ou simpatia secreta entre coisas diferentes, que agem umas sobre as outras por meio de qualidades ocultas e considera o psiquismo humano uma força capaz de ligar-se a psiquismos superiores (planetários, astrais, angélicos, demoníacos) para provocar efeitos inesperados nas coisas e nas pessoas. A atitude científica, ao contrário, opera um desencantamento ou desenfeitiçamento do mundo, mostrando que nele não agem forças secretas, mas causas e relações racionais que podem ser conhecidas e que tais conhecimentos podem ser transmitidos a todos;
- afirma que, pelo conhecimento, o homem pode libertar-se do medo e das superstições, deixando de projetá-los no mundo e nos outros;
- procura renovar-se e modificar-se continuamente, evitando a transformação das teorias em doutrinas, e destas em preconceitos sociais. O fato científico resulta de um **trabalho** paciente e lento de investigação e de pesquisa racional, aberto a mudanças, não sendo nem um mistério incompreensível nem uma doutrina geral sobre o mundo.

Os fatos ou objetos científicos não são dados empíricos espontâneos de nossa experiência cotidiana, mas são **construídos** pelo trabalho da investigação científica. Esta é um conjunto de atividades intelectuais, experimentais e técnicas, realizadas com base em **métodos** que permitem e garantem:

- separar os elementos subjetivos e objetivos de um fenômeno;
- construir o fenômeno como um objeto do conhecimento, controlável, verificável, interpretável e capaz de ser retificado e corrigido por novas elaborações;
- demonstrar e provar os resultados obtidos durante a investigação, graças ao rigor das relações definidas entre os fatos estudados; a demonstração deve ser feita não só para verificar a validade dos resultados obtidos, mas também para **prever** racionalmente novos fatos como efeitos dos já estudados;
- relacionar com outros fatos um fato isolado, integrando-o numa explicação racional unificada, pois somente essa integração transforma o fenômeno em objeto científico, isto é, em fato explicado por uma teoria;
- formular uma teoria geral sobre o conjunto dos fenômenos observados e dos fatos investigados, isto é, formular um conjunto sistemático de conceitos que expliquem e interpretem as causas e os efeitos, as relações de dependência, identidade e diferença entre todos os objetos que constituem o campo investigado.

Delimitar ou definir os fatos a investigar, separando-os de outros semelhantes ou diferentes; estabelecer os procedimentos metodológicos para observação, experimentação e verificação dos fatos; construir instrumentos técnicos e condições de laboratório específicas para a pesquisa; elaborar um conjunto sistemático de conceitos que formem a teoria geral dos fenômenos estudados, que controlem e guiem o andamento da pesquisa, além de ampliá-la com novas investigações, e permitam a previsão de fatos novos a partir dos já conhecidos: esses são os pré-requisitos para a constituição de uma ciência e as exigências da própria ciência.

A ciência distingue-se do senso comum porque este é uma opinião baseada em hábitos, preconceitos, tradições cristalizadas, enquanto a primeira baseia-se em pesquisas, investigações metódicas e sistemáticas e na exigência de que as teorias sejam internamente coerentes e digam a verdade sobre a realidade. A ciência é **conhecimento** que resulta de um trabalho racional.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.

## A psicologia dos psicólogos

(...) somos obrigados a renunciar à pretensão de determinar para as múltiplas investigações psicológicas um objeto (um campo de fatos) unitário e coerente. Consequentemente, e por sólidas razões, não somente históricas mas doutrinárias, torna-se impossível à Psicologia assegurar-se uma unidade metodológica. (...)

Por isso, talvez fosse preferível falarmos, ao invés de "psicologia", em "ciências psicológicas". Porque os adjetivos que acompanham o termo "psicologia" podem especificar, ao mesmo tempo, tanto um domínio de pesquisa (psicologia diferencial), um estilo metodológico (psicologia clínica), um campo de práticas sociais (orientação, reeducação, terapia de distúrbios comportamentais etc.), quanto determinada escola de pensamento que chega a definir, para seu próprio uso, tanto sua problemática quanto seus conceitos e instrumentos de pesquisa. (...) Não devemos estranhar que a unidade da Psicologia, hoje, nada mais seja que uma expressão cômoda, a expressão de um pacifismo ao mesmo tempo prático e enganador. Donde não haver nenhum inconveniente em falarmos de "psicologias" no plural. Numa época de mutação acelerada como a nossa, a Psicologia se situa no imenso domínio das ciências "exatas", biológicas, naturais e humanas. Há diversidade de domínio e diversidade de métodos. Uma coisa, porém, precisa ficar clara: os problemas psicológicos não são feitos para os métodos; os métodos é que são feitos para os problemas. (...)

Interessa-nos indicar uma razão central pela qual a Psicologia se reparte em tantas tendências ou escolas: a tendência organicista, a tendência fisicalista, a tendência psicossociológica, a tendência psicanalítica etc. Qual o obstáculo supremo impedindo que todas essas tendências continuem a constituir "escolas" cada vez mais fechadas, a ponto de desagregarem a outrora chamada "ciência psicológica"? A meu ver, esse obstáculo é devido ao fato de nenhum cientista, consequentemente, nenhum psicólogo, poder considerar-se um cientista "puro". Como qualquer cientista, todo psicólogo está comprometido com uma posição filosófica ou ideológica. Este fato tem uma importância fundamental nos problemas estudados pela Psicologia. Esta não é a mesma em todos os países. Depende dos meios culturais. Suas variações dependem da diversidade das escolas e das ideologias. Os problemas psicológicos se diversificam segundo as correntes ideológicas ou filosóficas venham reforçar esta ou aquela orientação na pesquisa, consigam ocultar ou impedir este ou aquele aspecto dos domínios a serem explorados ou consigam esterilizar esta ou aquela pesquisa, opondo-se implícita ou explicitamente a seu desenvolvimento. (...)

JAPIASSU, Hilton. *A psicologia dos psicólogos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

## Atividades

1. Você leu no texto que existem a Psicologia científica e a Psicologia do senso comum. Supondo que o seu contato até o momento só tenha sido com a Psicologia do senso comum, relacione situações do cotidiano em que você ou as pessoas com quem convive usem essa psicologia.
2. Conversem sobre a Psicologia científica – sua matéria-prima e seu enfoque. Para isso, retomem as seguintes questões:

   a) Qual é a matéria-prima da Psicologia?

   b) O que é subjetividade?

   c) Por que a subjetividade não é inata?

   d) Por que as práticas místicas não compõem o campo da Psicologia científica?
3. Verifiquem quantas pessoas do grupo já procuraram práticas adivinhatórias. A partir da leitura do texto, discutam a experiência, e ao final, diferenciem essas práticas das práticas e do saber da Psicologia.

## Para saber mais

### ■ Bibliografia básica

Para o aprofundamento da relação ciência e senso comum, indicamos o livro *Filosofando – introdução à Filosofia*, de Maria Lucia Aranha e Maria Helena P. Martins (São Paulo: Moderna, 2005), e o livro *Fundamentos da Filosofia – ser, saber e fazer*, de Gilberto Cotrim (São Paulo: Saraiva, 2006).

Esses dois livros podem ainda ser utilizados para explorar melhor o método científico.

### ■ Bibliografia avançada

Para o aprofundamento das questões colocadas no texto, sugerimos a introdução do livro *A construção da realidade*, de Peter Berger e Thomas Luckmann (Petrópolis: Vozes, 2008), em que os autores discutem e apresentam com muita profundidade a relação realidade/conhecimento.

Quanto à questão específica da Psicologia e psicologias, seus objetos, seus métodos e a definição do fenômeno, indicamos o livro *A Psicologia dos psicólogos*, de Hilton Japiassu (Rio de Janeiro: Imago, 1983). Esse livro supõe um bom conhecimento das teorias e dos sistemas em Psicologia, já que procura discuti-los do ponto de vista metodológico. Não é uma leitura fácil, mas importantíssima para os psicólogos.

Para uma crítica mais aprofundada da Psicologia contemporânea veja Ana M. B. Bock, *Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia* (São Paulo: Cortez, 1999).

O termo subjetividade é muito discutido na atualidade com vários entendimentos. Um dos entendimentos importantes é fornecido pelo psicólogo e filósofo francês Michel Foucault. A discussão da subjetividade está presente em toda a sua obra, mas em *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (São Paulo: Martins Fontes, 2007) o autor analisa as Ciências Humanas e o aparecimento da noção de ser humano nas ciências.

CAPÍTULO

# 2

# A EVOLUÇÃO DA PSICOLOGIA

**Por trás de qualquer produção material ou espiritual, existe história.**

Toda e qualquer produção humana – uma cadeira, uma religião, um computador, uma obra de arte, uma teoria científica – tem por trás de si a contribuição de inúmeros seres humanos, que, num tempo anterior ao presente, fizeram indagações, realizaram descobertas, inventaram técnicas e desenvolveram ideias, isto é, por trás de qualquer produção material ou espiritual, existe história.

## Psicologia também tem história

Compreender em profundidade algo que compõe o nosso mundo significa recuperar sua história. O passado e o futuro sempre estão no presente, como base constitutiva e como projeto. Por exemplo, todos nós temos uma história pessoal e nos tornamos pouco compreensíveis se não recorremos a ela e à nossa perspectiva de futuro para entender quem somos e por que somos de determinada forma.

Essa história pode ser mais ou menos longa para os diferentes aspectos da produção humana. No caso da Psicologia, como ciência, a história tem por volta de 130 anos apenas, se considerarmos o ano de 1879 em que Wilhem Wundt (1832-1920) instalou o Laboratório de Psicologia Experimental, em Leipzig, Alemanha.

Mas queremos reconhecer aqui que nada surge por mágica ou genialidade, pois tudo é fruto de um processo histórico. Na história da Psicologia, duas vertentes de história são importantes. Uma vertente é quando retomamos a história grega, em um período anterior à era cristã; a outra é quando retomamos o desenvolvimento da modernidade que é, efetivamente, a responsável pelo surgimento da Psicologia como ciência. Por antiguidade, vamos primeiro aos gregos.

### O mundo psicológico entre os gregos

Não havia Psicologia na Grécia Antiga. Ela só vai efetivamente surgir com Wundt, na Alemanha do final do século XIX. Assim, estamos apenas reconhecendo com essa volta aos gregos que a preocupação com a alma e a razão humanas já existia entre os gregos antes da era cristã.

A história do pensamento humano tem um momento áureo na Antiguidade, entre os gregos, particularmente no período de 700 a.C. até a dominação romana, às vésperas da era cristã.

Partenon.

Os gregos foram o povo mais evoluído nessa época. Uma produção minimamente planejada e bem-sucedida permitiu a construção das primeiras cidades-Estados (pólis). A manutenção dessas cidades implicava a necessidade de mais riquezas, as quais alimentavam também o poderio dos cidadãos (membros da classe dominante na Grécia Antiga). Assim, iniciaram a conquista de novos territórios (Mediterrâneo, Ásia Menor, chegando quase até a China), que geraram riquezas na forma de escravos para trabalhar nas cidades e na forma de tributos pagos pelos territórios conquistados.

As riquezas geraram crescimento, e esse crescimento exigia soluções práticas para a arquitetura, para a agricultura e para a organização social. Isso explica os avanços na Física, na Geometria, na teoria política (inclusive com a criação do conceito de democracia).

Tais avanços permitiram que o cidadão se ocupasse das coisas do espírito, como a Filosofia e a arte. Alguns homens, como Platão e Aristóteles, dedicaram-se a compreender esse espírito empreendedor do conquistador grego, ou seja, a Filosofia começou a especular em torno do homem e da sua interioridade.

É entre os filósofos gregos que surge a primeira tentativa de sistematizar um pensamento sobre o espírito humano, ou seja, a interioridade humana. O próprio termo **psicologia** vem do grego *psyché*, que significa **alma**, e de *logos*, que significa **razão**. A alma ou espírito era concebida como a parte imaterial do ser humano e abarcaria o pensamento, os sentimentos de amor e ódio, a irracionalidade, o desejo, a sensação e a percepção.

**Psicologia**
Termo que designa o estudo da alma. Hoje, não se concebe mais o mundo psíquico como sinônimo de alma, e sim sobre os registros simbólicos e emocionados que vamos construindo a partir de nossas vivências no mundo material e social.

Os filósofos pré-socráticos (assim chamados por antecederem o filósofo grego Sócrates) preocupavam-se em definir a relação do homem com o mundo por meio da percepção. Discutiam se o mundo existe porque o homem o vê ou se o homem vê um mundo que já existe. Havia uma oposição entre os idealistas (para os quais a ideia forma o mundo) e os materialistas (para os quais a matéria que forma o mundo já é dada para a percepção).

Mas é com Sócrates (469-399 a.C.) que as ideias sobre o mundo psicológico ganharam certa consistência. Sua principal preocupação era com o limite que separa o ser humano dos animais. Dessa forma, postulava que a principal característica humana era a **razão**. A razão permitia ao ser humano sobrepor-se aos instintos, que seriam a base da irracionalidade. Ao definir a razão como peculiaridade humana ou como essência humana, Sócrates abre um caminho para a teorização sobre a consciência, naquele momento, no campo da Filosofia.

O passo seguinte foi dado pelo filósofo Platão (427-347 a.C.), discípulo de Sócrates, que procurou definir um "lugar" para a razão em nosso próprio corpo. Definiu esse lugar como sendo a cabeça, onde se encontra a alma humana. A medula seria, portanto, o elemento de ligação da alma com o corpo. Esse elemento de ligação era necessário porque Platão concebia a alma separada do corpo. Quando alguém morria, a matéria (o corpo) desaparecia, mas a alma ficava livre para ocupar outro corpo.

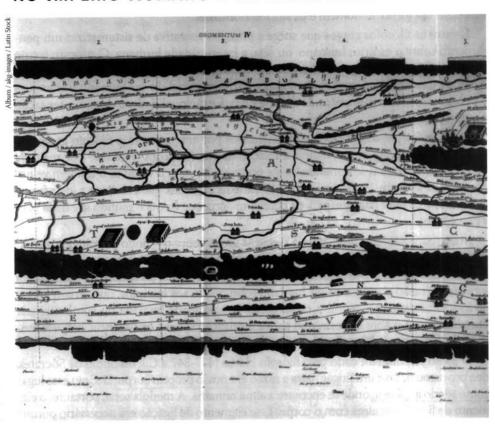
Aristóteles (384-322 a.C.), também discípulo de Platão, foi um dos mais importantes pensadores da história da Filosofia. Sua contribuição foi inovadora ao postular que alma e corpo não podem ser dissociados. Para Aristóteles, a *psyché* seria o princípio ativo da

vida. Tudo aquilo que cresce, se reproduz e se alimenta possui a sua *psyché* ou alma. Dessa forma, os vegetais, os animais e o ser humano teriam alma. Os vegetais teriam a alma vegetativa, que se define pela função de alimentação e reprodução. Os animais teriam essa alma e a alma sensitiva, que tem a função de percepção e movimento. E o ser humano teria os dois níveis anteriores e a alma racional, que tem a função pensante.

Esse filósofo chegou a estudar as diferenças entre a razão, a percepção e as sensações. Esse estudo está sistematizado no *De Anima*, que pode ser considerado o primeiro tratado das ideias psicológicas.

Portanto, 2300 anos antes do advento da Psicologia científica, os gregos já haviam formulado duas "teorias": a platônica, que postulava a imortalidade da alma e a concebia separada do corpo, e a aristotélica, que afirmava a mortalidade da alma e sua relação de pertencimento ao corpo.

## O mundo psicológico no Império Romano e na Idade Média

Album / akg-images / Latin Stock

Mapa do Império Romano na Idade Média.

Às vésperas da era cristã, surge um novo império que iria dominar a Grécia, parte da Europa e do Oriente Médio: o Império Romano. Uma das principais características desse período é o aparecimento e o desenvolvimento do cristianismo – uma força religiosa que passa a força política dominante. Mesmo com as invasões bárbaras, por volta

de 400 d.C., que levam à desorganização econômica e ao esfacelamento dos territórios romanos, o cristianismo sobreviveu e até se fortaleceu, tornando-se a religião principal da Idade Média, período que então se inicia.

São Tomás de Aquino

As ideias sobre o mundo psicológico, nesse período, estão relacionadas de perto ao conhecimento religioso, já que, ao lado do poder econômico e político, a Igreja Católica também monopolizava o saber.

Nesse sentido, dois grandes filósofos representam esse período: Santo Agostinho (354-430) e São Tomás de Aquino (1225-1274).

Santo Agostinho, inspirado em Platão, também fazia uma cisão entre alma e corpo. Entretanto, para ele, a alma não era somente a sede da razão, mas a prova de uma manifestação divina no homem. A alma era imortal por ser o elemento que liga o homem a Deus. E, sendo a alma também a sede do pensamento, a Igreja passa a se preocupar também com sua compreensão.

São Tomás de Aquino viveu em um período que prenunciava a ruptura da Igreja Católica, o aparecimento do protestantismo – uma época que preparava a transição para o capitalismo, com a revolução francesa e a revolução industrial na Inglaterra. Essa crise econômica e social levou ao questionamento da Igreja e dos conhecimentos produzidos por ela. Dessa forma, foi preciso encontrar novas justificativas para a relação entre Deus e o homem.

São Tomás de Aquino foi buscar em Aristóteles a distinção entre essência e existência. Assim como o filósofo grego, ele considera que o ser humano, em sua essência, busca a perfeição por meio de sua existência. Porém, introduzindo o ponto de vista religioso, ao contrário de Aristóteles, afirma que somente Deus seria capaz de reunir a essência e a existência em termos de igualdade. Portanto, a busca de perfeição pelo homem seria a busca de Deus. Estavam lançados os argumentos racionais para justificar os dogmas da Igreja.

## O mundo psicológico no Renascimento

Pouco mais de 200 anos após a morte de São Tomás de Aquino, tem início uma época de transformações radicais no mundo europeu. É o **Renascimento** ou **Renascença**. O mercantilismo leva à descoberta de novas terras (a América, o caminho para as Índias, a rota do Pacífico), e isso propicia a acumulação de riquezas pelas nações em formação, como França, Itália, Espanha, Inglaterra. Na transição para o capitalismo, começa a emergir uma nova forma de organização econômica e social. Dá-se, também, um processo de valorização do homem.

As transformações ocorrem em todos os setores da produção humana. Por volta de 1300, Dante escreve a *Divina comédia*; entre 1475 e 1478, Leonardo da Vinci pinta o quadro *Anunciação*; em 1484, Boticelli pinta o *Nascimento de Vênus*; em 1501, Michelangelo esculpe o *Davi*; e, em 1513, Maquiavel escreve *O Príncipe* – obra clássica da política.

As ciências também conhecem um grande avanço. Em 1543, Copérnico causa uma revolução no conhecimento humano mostrando que o nosso planeta não é o centro do universo. Em 1610, Galileu estuda a queda dos corpos, realizando as primeiras experiências da Física moderna. Esse avanço na produção de conhecimentos propicia o início da sistematização do conhecimento científico – começam a se estabelecer métodos e regras básicas para a construção do conhecimento científico.

Nesse período, René Descartes (1596-1659), um dos filósofos que mais contribuiu para o avanço da ciência, postula a separação entre mente (alma, espírito) e corpo, afirmando que o ser humano possui uma substância material e uma substância pensante, e que o corpo, desprovido do espírito, é apenas uma máquina. Esse dualismo mente-corpo torna possível o estudo do corpo humano morto, o que era impensável nos séculos anteriores (o corpo era considerado sagrado pela Igreja, por ser a sede da alma). Dessa forma, possibilita o avanço da Anatomia e da Fisiologia, que iria contribuir em muito para o progresso da própria Psicologia.

# A ORIGEM DA PSICOLOGIA CIENTÍFICA

Para falarmos agora sim em Psicologia como ciência, ou seja, como conhecimento sistematizado, objetivo, fruto de pesquisas e com referência clara no mundo empírico, temos de considerar duas características do mundo moderno: primeiro, a crença na ciência como forma de conhecer o mundo e dar respostas e soluções para problemas da vida humana; segundo, a experiência da subjetividade pessoal, isto é, a certeza de que em nós se registra um conjunto de experiências vividas que são absolutamente individuais, particulares e privadas. É a crença na existência da chamada intimidade pessoal ou na existência de um **eu** que é responsável por saber e organizar nossas vivências.

## A CRENÇA NA CIÊNCIA

A imagem retrata o modo de produção feudal. *Working in the fields*, em *Breviarum Grimani*.

The Bridgeman Art Library / Keystone

No século XIX, destaca-se o papel da ciência e seu avanço torna-se necessário. O crescimento da nova ordem econômica – o capitalismo – traz consigo o processo de industrialização, para o qual a ciência deveria dar respostas e soluções práticas no campo da técnica. Há, então, um impulso muito grande para o desenvolvimento da ciência, como um sustentáculo da nova ordem econômica e social, e dos problemas colocados por ela.

Para uma melhor compreensão, retomemos algumas características das sociedades feudal e capitalista emergente, sendo esta responsável por mudanças que marcariam a história da humanidade.

Na sociedade feudal, com modo de produção voltado para a subsistência, a terra era a principal fonte de produção. A relação entre o senhor e o servo era típica de uma economia fechada, na qual uma hierarquia rígida estava estabelecida, não havendo mobilidade social. Era uma sociedade estável, em que predominava uma visão de um universo estático – um mundo natural organizado e hierárquico, no qual a verdade era sempre decorrente de revelações. Nesse mundo vivia um homem cujo lugar social era definido a partir do

nascimento. A razão estava submetida à fé como garantia de centralização do poder. A autoridade era o critério de verdade. Esse mundo fechado e esse universo finito refletiam e justificavam a hierarquia social inquestionável do feudo.

O capitalismo pôs esse mundo em movimento, com a necessidade de abastecer mercados e produzir cada vez mais. Buscou novas matérias-primas na Natureza; criou necessidades; contratou o trabalho de muitos que, por sua vez, tornavam-se consumidores das mercadorias produzidas; questionou as hierarquias para derrubar a nobreza e o clero de seus lugares há tantos séculos estabilizados.

O universo também foi posto em movimento. O Sol tornou-se o centro do universo, que passou a ser visto sem hierarquizações. O ser humano, por sua vez, deixou de ser o centro do universo (antropocentrismo), passando a ser concebido como um ser livre, capaz de construir seu futuro. O servo, liberto de seu vínculo com a terra, pôde escolher seu trabalho e seu lugar social. Com isso, o capitalismo tornou todos os homens consumidores em potencial das mercadorias produzidas.

O conhecimento tornou-se independente da fé. Os dogmas da Igreja foram questionados. O mundo se moveu. A racionalidade humana apareceu, então, como a grande possibilidade de construção do conhecimento.

A burguesia, que disputava o poder e surgia como nova classe social e econômica, defendia a emancipação do ser humano para emancipar-se também. Era preciso superar a ideia de universo estável para poder transformá-lo. Era preciso questionar a Natureza como algo dado para viabilizar a sua exploração em busca de matérias-primas.

Estavam dadas as condições materiais para o desenvolvimento da ciência moderna. As ideias dominantes fermentaram essa construção: o conhecimento como fruto da razão; a possibilidade de desvendar a Natureza e suas leis pela observação rigorosa e objetiva. A busca de um método rigoroso, que possibilitasse a observação para a descoberta dessas leis, apontava a necessidade de os homens construírem novas formas de produzir conhecimento – que não era mais estabelecido pelos dogmas religiosos e/ou pela autoridade eclesial. Sentiu-se necessidade da ciência.

Instituto Moreira Sales

Dominar a natureza, construir fábricas: o capitalismo moveu o mundo para produzir mercadorias e necessidades.

Nesse período, surgem homens como Hegel, que demonstra a importância da História para a compreensão do ser humano, e Darwin, que enterra o antropocentrismo com sua tese evolucionista. A ciência avança tanto que se torna um referencial para a visão de mundo. A partir dessa época, a noção de verdade passa, necessariamente, a contar com o aval da ciência. A própria Filosofia adapta-se aos novos tempos, com o surgimento do Positivismo de Augusto Comte, que postulava a necessidade de maior rigor científico na construção dos conhecimentos nas ciências humanas. Dessa forma, propunha o método da ciência natural, a Física, como modelo de construção de conhecimento.

Em meados do século XIX, os problemas e temas psicológicos, até então estudados exclusivamente pelos filósofos, passam a ser investigados também pela Fisiologia e pela Neurofisiologia em particular. Os avanços que atingiram também essa área levaram à formulação de teorias sobre o sistema nervoso central, demonstrando que o pensamento, as percepções e os sentimentos humanos eram produtos desse sistema.

Images.com/Corbis/LatinStock

A neurofisiologia procura decifrar a máquina de pensar do ser humano.

É preciso lembrar que esse mundo capitalista trouxe consigo a máquina. Ah! A máquina! Que criação fantástica! E foi tão fantástica que passou a determinar a forma de ver o mundo. O mundo como uma máquina; o mundo como um relógio. Todo o universo passou a ser pensado como uma máquina, isto é, podemos conhecer o seu funcionamento, a sua regularidade, o que nos possibilita o conhecimento de suas leis. Essa forma de pensar atingiu também as ciências humanas. Para conhecer o psiquismo humano passa a ser necessário compreender os mecanismos e o funcionamento da máquina de pensar do ser humano – seu cérebro. Assim, a Psicologia começa a trilhar os caminhos da Fisiologia, da Neuroanatomia e da Neurofisiologia.

Algumas descobertas são extremamente relevantes para a Psicologia. Por exemplo, por volta de 1846, a Neurologia descobre que a doença mental é fruto da ação direta ou indireta de diversos fatores sobre as células cerebrais.

A Neuroanatomia descobre que a atividade motora nem sempre está ligada à consciência, por não estar necessariamente na dependência dos centros cerebrais superiores. Por exemplo, quando alguém encosta a mão em uma chapa quente, primeiro afasta-a da chapa para depois perceber que se queimou. Esse fenômeno chama-se reflexo, e o estímulo que chega à medula espinhal, antes de chegar aos centros cerebrais superiores, recebe uma ordem para a resposta, que é afastar a mão.

O caminho natural que os fisiologistas da época seguiam, quando passavam a se interessar pelo fenômeno psicológico enquanto estudo científico, era a **Psicofísica**. Estudavam, por exemplo, a fisiologia do olho e a percepção das cores. As cores eram estudadas como fenômeno da Física, e a percepção, como fenômeno da Psicologia.

Por volta de 1860, temos a formulação de uma importante lei no campo da Psicofísica. É a Lei de Fechner-Weber, que estabelece a relação entre estímulo e sensação, permitindo a sua mensuração. Segundo Fechner e Weber, a diferença que sentimos ao aumentar a intensidade de iluminação de uma lâmpada de 100 para 110 watts será a mesma sentida quando aumentamos a intensidade de iluminação de 1 000 para 1 100 watts, isto é, a percepção aumenta em progressão aritmética, enquanto o estímulo varia em progressão geométrica.

Essa lei teve muita importância na história da Psicologia porque instaurou a possibilidade de medida do fenômeno psicológico, o que até então era considerado impossível. Dessa forma, os fenômenos psicológicos vão adquirindo *status* de científicos, porque, para a concepção de ciência da época, o que não era mensurável não era passível de estudo científico.

Alany/Other Images

Na Universidade de Leipzig (Alemanha), Wundt demonstrou que às reações do corpo correspondem fenômenos mentais.

Outra contribuição muito importante nesses primórdios da Psicologia científica é a de Wilhelm Wundt (1832-1926). Wundt cria na Universidade de Leipzig, na Alemanha, o primeiro laboratório para realizar experimentos na área de Psicofisiologia. Por esse fato e por sua extensa produção teórica na área, ele é considerado o pai da Psicologia moderna ou científica.

Wundt desenvolve a concepção do **paralelismo psicofísico**, segundo a qual aos fenômenos mentais correspondem fenômenos orgânicos. Por exemplo, uma estimulação física, como uma picada de agulha na pele de um indivíduo, teria uma correspondência na mente dele. Para explorar a mente ou consciência do indivíduo, Wundt cria um método que denomina **introspeccionismo**. Nesse método, o experimentador pergunta ao sujeito, especialmente treinado para a auto-observação, os caminhos percorridos no seu interior por uma estimulação sensorial (a picada da agulha, por exemplo).

## A EXPERIÊNCIA DA SUBJETIVIDADE

Nem sempre e nem todos os grupos sociais sentem e pensam a sua existência da mesma maneira.

Se observarmos com cuidado as construções do período feudal e mesmo do início do Renascimento, verificamos que a vida privada não tinha o lugar de importância que tem hoje. Os quartos não eram em espaço reservado das construções. Para chegar a uma sala de música, atravessava-se aposentos de dormir. Hoje, nossas construções separam a área privada (quartos, banheiro) da área social (sala e lavabo). O romance e o drama surgem no século XVIII e vão valorizando a experiência pessoal. Surgem as biografias.

Esse movimento está fundamentado nas necessidades e no desenvolvimento das formas de produção capitalista que se desenvolvem ocupando o lugar das formas medievais. Os humanos passam a ser tomados cada vez mais como indivíduos, isolados e livres. O capitalismo impôs sua forma de pensar cada humano como consumidor e produtor individual, livre para vender sua força de trabalho. Passam a ser vistos como sujeitos, ativos, capazes de escolher a trajetória de sua vida, de construir uma identidade para si e de viver, pensar e sentir sua experiência como subjetividade individualizada.

Hoje, isso tudo pode nos parecer óbvio, pois nos sentimos e nos pensamos assim: somos um só e não nos confundimos com ninguém. Sabemos de nossas vidas e sabemos muito bem quem somos: um sujeito único. Mas estamos aqui afirmando, acompanhados pelos estudos de Figueiredo (*A invenção do psicológico – quatro séculos de subjetivação 1500-1900*. São Paulo: Escuta, 2007; FIGUEIREDO, L. C. M. e SANTI, P. L. R. *Psicologia – uma (Nova) introdução*. São Paulo: Educ, 2008.), que nem sempre foi assim. E, mais ainda, que hoje em algum lugar do planeta alguém pode não se sentir assim. A presença, o sentimento e a ideia de eu é algo da modernidade!

**Saiba que...**

... A noção e o sentimento de eu são construções modernas. As pessoas passaram a ser identificadas pelos seus nomes e menos pelos sobrenomes ou pelo local de onde provinham; em roupas de cama começaram a aparecer bordados com as iniciais dos nomes; biografias começam a ser valorizadas e aos poucos esse sentimento vai se fortalecendo e com ele vai surgindo a privacidade e a intimidade – banheiros e quartos passam a ser espaços íntimos; surgem os diários em que segredos estão relatados. A Psicologia é também uma construção decorrente desses novos tempos.

Além das formas capitalistas que incentivaram e fomentaram essa forma de ser, há uma experiência importante vivida que, com certeza, fortaleceu a criação das formas capitalistas. No "(...) Renascimento teria surgido uma experiência de perda de referências. A falência do mundo medieval e a abertura do ocidente ao restante do mundo teriam lançado o homem europeu numa condição de desamparo". (FIGUEIREDO, L. C. M. e SANTI, P. L. R. *Psicologia – uma (nova) introdução*. São Paulo: Educ , 2008.)

No tempo medieval a verdade era uma só. A influência da Igreja Católica, na Europa, era forte e autoritária o suficiente para que os humanos não tivessem dúvidas sobre o que deveriam pensar e como deveriam agir e sentir. Quem pensou diferente morreu queimado ou enforcado! O Sol girava em torno da Terra, que era o centro do Universo. Os humanos nasceram de Adão e Eva. A hierarquia social também era fixa: servos, nobres e clero. Quem nascia em um desses estratos, nele morreria. Corpo era inviolável e não se pensava em explorar a natureza em busca de recursos materiais.

O capitalismo colocou esse mundo medieval em movimento. Questionou, até para poder se impor como forma dominante de produção da vida, a hierarquia social fixa, incentivando as pessoas a trabalharem e se esforçarem para mudar de lugar social. Estava garantida a mobilidade social (pelo menos prometida!). As verdades não eram somente as da Igreja Católica; havia agora novos pensamentos religiosos e logo a burguesia inventaria a ciência para dizer verdades que fragilizassem a verdade católica. O corpo e a natureza podiam ser explorados, pois estavam **dessacralizados**. Os órgãos dos sentidos ganharam destaque como forma de captar o mundo. A produção se diversificou e muitas coisas começaram a surgir como mercadorias. Ideias, mercadorias, lugares sociais, verdades... tudo se multiplicou e o homem passou a ter de escolher. Nesse processo, a ideia e a vivência da subjetividade foram se fortalecendo.

**Dessacralizados**
Que perderam o caráter sagrado.

*"Todo o movimento de duvidar traz a evidência de que, ao menos enquanto um ser que pensa (e duvida), eu existo. Esta é minha única certeza: eu ainda não sei se os outros existem e mesmo se meu próprio corpo existe. A evidência primeira é a de um 'eu' e ele será a partir de agora o fundamento de todo o conhecimento."*

FIGUEIREDO, L. C. M. e SANTI, P. L. R. *Psicologia – uma (nova) introdução*. São Paulo: Educ, 2008.

Vocês devem estar reconhecendo, não? Aí estavam as ideias de Descartes, que pode ser tomado como inaugurador da modernidade. "Penso, logo existo." Mas vejam que interessante, nas ideias de Descartes estão presentes: a valorização da razão (racionalismo como característica da modernidade); a ideia do ser singular que tem a experiência da razão (individualismo); e a ideia de que a representação do mundo é algo interno ao indivíduo (experiência subjetiva).

Tudo ia bem, mas essa experiência subjetiva entra em crise. O sujeito que conhece pode não conhecer tudo. O que podemos conhecer? O que consigo pensar e o que consigo ser com isso? O destino humano estava agora nas mãos dos próprios humanos. Cada um buscando garantir sua verdade não poderia deixar de produzir conflitos. A promessa e a crença da liberdade para pensar o que quiser também não se realizaram dessa maneira, e os humanos, sócios em um conjunto social, começaram a produzir formas de pressão e controle para garantir a manutenção e a continuidade da sociedade. Essa situação social fará com que a subjetividade entre em crise.

Assim, os humanos passavam a ter necessidade de construir uma ciência que estudasse e produzisse visibilidade para a experiência subjetiva. Surge assim a Psicologia.

A Psicologia é produto das dúvidas do homem moderno, esse humano que se valorizou enquanto indivíduo e que se constituiu como sujeito capaz de se responsabilizar e escolher seu destino.

A Filosofia que até então tinha algo a dizer sobre essas experiências e a Fisiologia que podia estudar cientificamente as sensações, fonte da subjetividade humana, se reúnem como pensamentos para fundar, no final do século XIX, a Psicologia.

# VOLTANDO A WUNDT

O berço da Psicologia científica foi a Alemanha do final do século XIX. Wundt, Weber e Fechner trabalharam juntos na Universidade de Leipzig. Seguiram para a Alemanha muitos estudiosos dessa nova ciência, como o inglês Edward B. Titchener e o americano William James.

Seu *status* de ciência é obtido à medida que se "liberta" da Filosofia, que marcou sua história até aqui, e atrai novos estudiosos e pesquisadores, que, sob os novos padrões de produção de conhecimento, passam a:

- definir seu objeto de estudo (o comportamento, a vida psíquica, a consciência);
- delimitar seu campo de estudo, diferenciando-o de outras áreas de conhecimento, como a Filosofia e a Fisiologia;
- formular métodos de estudo desse objeto;
- formular teorias como um corpo consistente de conhecimentos na área.

Essas teorias devem obedecer aos critérios básicos da metodologia científica, isto é, deve-se buscar a neutralidade do conhecimento científico, os dados devem ser passíveis de comprovação, e o conhecimento deve ser cumulativo e servir de ponto de partida para outros experimentos e pesquisas na área.

Embora a Psicologia científica tenha nascido na Alemanha, é nos Estados Unidos que ela encontra campo para um rápido crescimento, resultado do grande avanço econômico que colocou este país na vanguarda do sistema capitalista. Nos Estados Unidos surgem as primeiras abordagens ou escolas de Psicologia, as quais deram origem às inúmeras teorias que existem atualmente.

Essas abordagens são: o Funcionalismo, de William James (1842-1910); o Estruturalismo, de Edward Titchener (1867-1927); e o Associacionismo, de Edward L. Thorndike (1874-1949).

## O FUNCIONALISMO

O **Funcionalismo** é considerado como a primeira sistematização genuinamente americana de conhecimentos em Psicologia. Uma sociedade que exigia o pragmatismo para seu desenvolvimento econômico acaba por exigir dos cientistas americanos o mesmo espírito. Desse modo, para a escola funcionalista de W. James, importa responder "o que fazem os homens" e "por que o fazem". Para responder a isso, James elege a consciência como o centro de suas preocupações e busca a compreensão de seu funcionamento, na medida em que o homem a **usa** para adaptar-se ao meio.

"O que fazem os homens" e "por que o fazem"?

## O ESTRUTURALISMO

O **Estruturalismo** está preocupado com a compreensão do mesmo fenômeno que o Funcionalismo: a consciência. Mas, diferentemente de W. James, Titchener irá estudá-la em seus aspectos estruturais, isto é, os estados elementares da consciência como estruturas do sistema nervoso central. Essa escola foi inaugurada por Wundt, mas foi Titchener, seu seguidor, quem usou o termo estruturalismo pela primeira vez, no sentido de diferenciá-la do Funcionalismo. O método de observação de Titchener, assim como o de Wundt, é o introspeccionismo, e os conhecimentos psicológicos produzidos são eminentemente experimentais, isto é, produzidos a partir do laboratório.

... os estados elementares da consciência como estruturas do sistema nervoso central.

# O ASSOCIACIONISMO

O principal representante do Associacionismo é Edward L. Thorndike, importante por ter sido o formulador de uma primeira teoria de aprendizagem na Psicologia. Sua produção de conhecimentos pautava-se por uma visão de utilidade desse conhecimento, muito mais do que por questões filosóficas que perpassam a Psicologia.

O termo associacionismo origina-se da concepção de que a aprendizagem se dá por um processo de associação de ideias – das mais simples às mais complexas. Assim, para aprender um conteúdo complexo, a pessoa precisaria primeiro aprender as ideias mais simples, que estariam associadas àquele conteúdo.

**Todo comportamento de um organismo vivo (de um homem, pombo, rato) tende a se repetir, se nós recompensarmos (efeito) o organismo assim que ele emitir o comportamento.**

Thorndike formulou a Lei do Efeito que seria de grande utilidade para a Psicologia Comportamentalista. De acordo com essa lei, todo comportamento de um organismo vivo (um homem, um pombo, um rato etc.) tende a se repetir, se nós recompensarmos (efeito) o organismo assim que ele emitir o comportamento. Por outro lado, o comportamento tenderá a não acontecer, se o organismo for castigado (efeito) após a sua ocorrência. E, pela Lei do Efeito, o organismo irá associar essas situações com outras semelhantes. Por exemplo, se ao apertarmos um dos botões do rádio formos "premiados" com música, em outras oportunidades apertaremos o mesmo botão, bem como generalizaremos essa aprendizagem para outros aparelhos, como gravadores, *players* digitais etc.

# MÉTODO OBJETIVO E CIENTÍFICO

Os pioneiros da Psicologia, sem dúvida, procuraram, dentro das possibilidades, atingir critérios científicos e formular teorias. Mas aqui cabe um importante esclarecimento.

A concepção de ciência moderna se deparou com uma grande questão: Como produzir conhecimento sobre o ser humano se o próprio cientista é também seu objeto de estudo? Como garantir que a Psicologia pudesse ser um conhecimento objetivo sobre a subjetividade?

Essa questão foi resolvida com o método. Um método objetivo e empírico que levasse à sistematização cuidadosa do que se observou garantiria a possibilidade de replicação e, portanto, de verificação. Com sucessivas verificações, poderíamos chegar à verdade científica. É exatamente essa experiência que produzirá uma cisão no mundo, colocando de um lado a subjetividade (objeto da Psicologia) e de outro a objetividade (conhecimento a partir de método científico).

Hoje, nós ainda pensamos o mundo assim dividido. Quando alguém lhe diz que "acha que..." você pode responder: Isso é a sua versão, a sua impressão, ou seja, é **subjetivo**. Mas se alguém lhe mostra resultados e dados de pesquisa para provar algo, você dirá: Sim, é muito **objetivo** e posso tomar como verdade coletiva.

Objetividade e subjetividade passaram a estar em campos separados, e essa **dicotomia** permaneceu na ciência e na Psicologia por todo o século XX. Mas é no próprio século XX que surgiram também as tentativas de superar a dicotomia que caracterizou a ciência e o pensamento moderno, com o uso de um novo método científico: o materialismo histórico e dialético.

Esse método uniu subjetividade e objetividade em um mesmo processo, entendendo a realidade como em permanente movimento, na qual sujeito e mundo estão em relação e são transformados por essa relação. Caracterizado pelos pressupostos materialistas (de que a realidade existe independentemente de nossas ideias e da razão humana e que

existem leis na realidade que podem ser conhecidas), pela concepção dialética (a contradição e sua constante superação são a base do movimento de transformação constante da realidade) e pela concepção histórica (o mundo se constrói em seu movimento e que podemos conhecê-lo estudando-o exatamente em seu processo de transformação), o método se contrapunha ao positivismo e ao empiricismo e inaugurava novas possibilidades de compreensão da subjetividade. A subjetividade que só pode ser compreendida como movimento constante do ser humano em sua relação com o mundo material e social.

Com essas possibilidades dadas pela história da sociedade e do ser humano moderno é que a Psicologia vai se desenvolver, construindo teorias que, quando baseadas no pensamento dicotômico, vão escolher este ou aquele aspecto, ou seja, vamos encontrar teorias que vão privilegiar a objetividade humana (aquilo que no ser humano é empírico e pode ser objetivamente conhecido) ou a subjetividade humana (entendendo que são experiências e dinâmicas internas ao ser humano que devem ser conhecidas pela Psicologia ou, até mesmo, que o mundo deve ser lido a partir da percepção que o homem tem dele).

Outras teorias vão conviver com essas e vão procurar estudar o ser humano na sua relação permanente e constitutiva com o mundo. Objetividade e subjetividade vão aparecer, então, nessas teorias como diferentes âmbitos de um mesmo processo – de transformação do mundo pelos humanos, em que eles se transformam ao transformar o mundo.

São diversas as psicologias, mas, sem dúvida, todas elas se unificam como formas de dar visibilidade a uma experiência subjetiva. É a dimensão subjetiva da realidade o objeto que unifica as diversas teorias no campo da Psicologia.

## Síntese

1. Psicologia tem história: as duas vertentes da história da Psicologia.
2. A primeira vertente da história:
   - A história das ideias sobre o mundo psicológico entre gregos.
   - A história das ideias sobre o mundo psicológico entre os romanos e na Idade Média.
   - A história das ideias sobre o mundo psicológico no Renascimento.
3. A segunda vertente da história:
   - As condições para o surgimento na modernidade da ciência psicológica.
   - A crença na ciência.
   - A experiência subjetiva privatizada.
   - A subjetividade em crise.
   - O surgimento da Psicologia para responder a necessidades do ser humano moderno.
4. Wundt e a Psicologia.
5. O Funcionalismo, o Estruturalismo e o Associacionismo.
6. O surgimento do pensamento dialético e do método do materialismo histórico e dialético e sua importância para a Psicologia.
7. As psicologias e a Psicologia.

## Texto complementar

Uma história das ideias, sem mais nada, é abstração que reforça a concepção de que a Ciência é neutra, de que os conceitos que a integram nada devem à realidade histórico-social em que foram geradas e/ou aplicadas. Segundo correntes historiográficas mais recentes e mais férteis, **a história das ideias é sempre social**. O que existe é uma **história social das ideias**, imprescindível à reflexão sobre o presente de uma ciência e de uma profissão. História é unidade de passado, presente e futuro. Para entendermos o presente, é preciso ir em busca de sua constituição histórica. Para pensar o seu futuro é preciso conhecer seu passado e seu presente, sobretudo em busca da identificação dos problemas que terão de ser enfrentados. Impossível pensar o futuro da Psicologia sem conhecer sua instituição num lugar e num tempo social e politicamente determinados. E quando falo em "política" não estou obviamente me referindo a doutrinas político-partidárias, mas à dimensão das **relações de poder** em vigor em sociedades concretas, das quais as teorias e as práticas fazem parte, seja para reafirmar essas relações, seja para contestá-las. Por tudo isso, quem se dedica à historiografia da Psicologia não pode declarar-se culpado por se voltar para o passado da profissão e, assim, descuidar de seu presente. Estudamos o passado não por interesse inútil e recriminável pelo que já foi, mas para entendermos o presente. Historiadores precisam ter clareza a respeito dos motivos pelos quais se dedicam à escrita da História.

A história das Ciências Humanas, em geral, e da Psicologia, em particular, não se dá acima da história política, social e econômica do lugar em que são produzidas, como se nada tivesse a ver com ela. Não é também uma história que se escreve sobre o pano de fundo da história do país. **A História da Psicologia do Brasil é parte integrante da história brasileira**, é um de seus elementos constitutivos, está implicada nos rumos por ela tomados, é determinada por ela e um de seus determinantes.

PATTO, Maria Helena S. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In: BOCK, Ana M. B. (Org.). *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.

## Atividades

1. Construam uma linha do tempo e coloquem nela os principais marcos da Psicologia. Tragam para esse exercício seu conhecimento sobre gregos, romanos, Idade Média, Renascimento e Idade Moderna.
2. Discutam o surgimento da Psicologia como fruto da modernidade. Por que o homem da Idade Média não poderia ter criado a Psicologia?
3. O texto de Maria Helena Patto afirma com ênfase a relação entre o desenvolvimento de uma sociedade e o desenvolvimento das ideias que se apresentam e circulam naquele coletivo social. As ideias de uma ciência refletem as relações de poder e os principais aspectos de uma sociedade.

   Considerando essas ideias, sugerimos que um grupo assista ao filme *Giordano Bruno* e outro assista *Galileu Galilei*. Depois discutam quem foram e o que pensaram esses homens. O que aconteceu com eles? Comparem suas ideias com o que pensamos hoje sobre o mundo.
4. Psicologias ou Psicologia? Debatam essa questão a partir do texto.

## Para saber mais

### ■ Bibliografia básica

O livro de Figueiredo, L. C. M. e Santi, P. L. R., *Psicologia – uma (nova) introdução* (São Paulo: Educ, 2008), é básico e traz uma abordagem histórica do mundo psicológico, que não deve ser visto por nós como algo natural e universal. Figueiredo e Santi nos ajudam nessa tarefa.

O livro *A Psicologia no Brasil*, de Mitsuko Antunes (São Paulo: Educ, 2005), nos apresenta a história da Psicologia no Brasil, desde o período colonial, quando surgem as primeiras ideias psicológicas e seu desenvolvimento nos principais campos: saúde, educação e trabalho.

*Raízes da Psicologia*, de Izabel Freire (Petrópolis: Vozes, 2001), é um livro de fácil leitura, mas completo em termos de história da Psicologia. As influências filosóficas e as teorias no campo da Psicologia científica estão lá.

*O dicionário biográfico da Psicologia no Brasil*, organizado por Regina H. F. Campos (São Paulo: Imago e Conselho Federal de Psicologia, 2001) é uma excelente fonte de pesquisa histórica sobre autores da Psicologia brasileira.

### ■ Bibliografia avançada

*Introdução à história da Psicologia contemporânea*, de Antonio Penna (Rio de Janeiro: Zahar, 1978) é um clássico da História da Psicologia, publicado em 1978, e nos oferece uma excelente história da Psicologia contemporânea.

Em "História da Psicologia: a exigência de uma leitura crítica", de Sandra G. Sanchez e Edna M. P. Kanhale (In: BOCK, A. M. B. (Org.) *A perspectiva Sócio-Histórica na formação em Psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2003), as autoras apresentam a história da Psicologia em uma perspectiva que garante e aprofunda a ideia de que é preciso tomar a Psicologia como uma ciência que nem sempre existiu e que surgiu depois que foi "inventado" o mundo psicológico para produzir uma compreensão sobre ele.

*A invenção do psicológico – quatro séculos de subjetivação 1500-1900*, de Luiz C. Figueiredo (São Paulo: Escuta, 2007), é uma excelente leitura sobre a história da Psicologia a partir da invenção do psicológico.

### ■ Outros recursos

- Pequenos livros sobre a vida e a obra de vários pioneiros na Psicologia brasileira estão na coleção *Pioneiros da Psicologia Brasileira*, editada pelo Conselho Federal de Psicologia e pela editora Imago.
- O Conselho Federal de Psicologia possui uma série em vídeos, coordenada por Ana Maria Jacó Vilela e Marcos Ribeiro Ferreira, sobre pioneiros da Psicologia brasileira. São vários nomes de importância que ao contarem suas vidas contam a história da Psicologia no Brasil.
- O Conselho Regional de Psicologia de São Paulo possui uma série em vídeos: *Projeto Diálogos*, em que são entrevistadas pessoas históricas importantes para a Psicologia, contando suas histórias e a história da Psicologia.
- O Conselho Regional de São Paulo possui em seu *site* um espaço de memória da Psicologia: *www.crpsp.org.br*. Nesse espaço cabe conferir também a linha do tempo da Psicologia (www.crpsp.org.br/linha) e o quadro com os pioneiros.
- O *site* do Conselho Federal de Psicologia também é excelente fonte de dados históricos da Psicologia: www.pol.org.br.

CAPÍTULO

3

# PSICANÁLISE

Sigmund Freud, o fundador da psicanálise na passagem do século XIX para o século XX, afirmava que ao construir sua teoria ele não pretendia formar convicções, mas estimular o pensamento e derrubar preconceitos.

*"Se fosse preciso concentrar numa palavra a descoberta freudiana, essa palavra seria incontestavelmente **inconsciente**."*

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.-B. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## SIGMUND FREUD — O FUNDADOR DA PSICANÁLISE

As teorias científicas surgem influenciadas pelas condições da vida social, nos seus aspectos econômicos, políticos, culturais etc. São produtos históricos criados por homens concretos, que vivem o seu tempo e contribuem ou alteram, radicalmente, o desenvolvimento do conhecimento.

Corbis/LatinStock

Sigmund Freud em seu escritório. Viena, 1938.

Sigmund Freud (1856-1939) foi um médico vienense que alterou, radicalmente, o modo de pensar a vida psíquica. Sua contribuição é comparável à de Karl Marx na compreensão dos processos históricos e sociais. Freud ousou colocar os "processos misteriosos" do psiquismo, suas "regiões obscuras", isto é, as fantasias, os sonhos, os esquecimentos, a interioridade do homem, como problemas científicos. A investigação sistemática desses problemas levou Freud à criação da **Psicanálise**.

O termo psicanálise é usado para se referir a uma teoria, a um método de investigação e a uma prática pro-

fissional. Enquanto **teoria**, caracteriza-se por um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre o funcionamento da vida psíquica. Freud publicou uma extensa obra durante toda sua vida, relatando suas descobertas e formulando leis gerais sobre a estrutura e o funcionamento da psique humana.

A Psicanálise, como **método de investigação**, caracteriza-se pelo método interpretativo, que busca o significado oculto daquilo que é manifestado por meio de ações e palavras ou pelas produções imaginárias, como os sonhos, os delírios, as associações livres, os atos falhos. A prática profissional refere-se à forma de tratamento – a **análise** – que busca o autoconhecimento ou a cura, que ocorre por meio desse processo de investigação.

Atualmente, o exercício da Psicanálise acontece de muitas formas. É usada como base para psicoterapias, aconselhamento, orientação; é aplicada no trabalho com grupos, instituições. A Psicanálise também é um instrumento importante para a análise e a compreensão de fenômenos sociais relevantes: as novas formas de sofrimento psíquico, o excesso de individualismo no mundo contemporâneo, a exacerbação da violência etc.

Compreender a Psicanálise significa percorrer novamente o trajeto pessoal de Freud, desde a origem dessa ciência e durante grande parte de seu desenvolvimento. A relação entre autor e obra torna-se mais significativa quando descobrimos que grande parte de sua produção foi baseada em experiências pessoais, transcritas com rigor em várias de suas obras, como *A interpretação dos sonhos* e *A psicopatologia da vida cotidiana*, dentre outras.

Compreender a Psicanálise significa, também, percorrer no nível pessoal a experiência inaugural de Freud e buscar "descobrir" as regiões obscuras da vida psíquica, vencendo as resistências interiores, pois se ela foi realizada por Freud, "não é uma aquisição definitiva da humanidade, mas tem que ser realizada de novo por cada paciente e por cada psicanalista" (MEZAN, Renato. *Freud:* a trama dos conceitos. São Paulo: Perspectiva, 1998.).

## A gestação da Psicanálise

Freud formou-se em Medicina na Universidade de Viena, em 1881, e especializou-se em Psiquiatria. Trabalhou algum tempo em um laboratório de Fisiologia e deu aulas de Neuropatologia no instituto onde trabalhava. Por dificuldades financeiras, não pôde se dedicar integralmente à vida acadêmica e de pesquisador. Começou, então, a clinicar, atendendo pessoas acometidas de "problemas nervosos". Obteve, ao final da residência médica, uma bolsa de estudo para Paris, onde trabalhou com Jean Charcot, psiquiatra francês que tratava as histerias com hipnose. Em 1886, retornou a Viena e voltou a clinicar, e seu principal instrumento de trabalho na eliminação dos sintomas dos distúrbios nervosos passou a ser a **sugestão hipnótica**.

Em Viena, o contato de Freud com Josef Breuer, médico e cientista, também foi importante para a continuidade das investigações. Nesse sentido, o caso de uma paciente de Breuer foi significativo. Ana O. apresentava um conjunto de sintomas que a faziam sofrer: paralisia com contratura muscular, inibições e dificuldades de pensamento. Esses sintomas tiveram origem na época em que ela cuidava do pai enfermo. No período em que cumprira essa tarefa, ela havia tido pensamentos e afetos que se referiam a um desejo de que o pai morresse. Essas ideias e sentimentos foram reprimidos e substituídos pelos sintomas.

**Sugestão hipnótica**

O médico induz o paciente a um estado alterado da consciência e, nessa condição, investiga uma ou mais conexões entre condutas e/ou entre fatos e condutas que podem ter determinado o surgimento de um sintoma. O médico também introduz novas ideias (a sugestão) que podem, pelo menos temporariamente, provocar o desaparecimento do sintoma.

Em seu estado de vigília, Ana O. não era capaz de indicar a origem de seus sintomas, mas, sob o efeito da hipnose, relatava a origem de cada um deles, que estavam ligados a vivências anteriores da paciente, relacionadas com o episódio da doença do pai. Com a rememoração dessas cenas e vivências, os sintomas desapareciam. Esse desaparecimento não ocorria de forma "mágica", mas devido à liberação das reações emotivas associadas ao evento traumático – a doença do pai e o desejo inconsciente da sua morte.

**No método catártico a liberação de afetos leva à eliminação dos sintomas.**

Breuer denominou **método catártico** o tratamento que possibilita a liberação de afetos e emoções ligadas a acontecimentos traumáticos que não puderam ser expressos na ocasião da vivência desagradável ou dolorosa. Essa liberação de afetos leva à eliminação dos sintomas.

Freud, em sua *Autobiografia*, afirma que desde o início de sua prática médica usara a hipnose, não só com objetivos de sugestão, mas também para obter a história da origem dos sintomas. Posteriormente, passou a utilizar o método catártico e, "aos poucos, foi modificando a técnica de Breuer: abandonou a hipnose, porque nem todos os pacientes se prestavam a ser hipnotizados; desenvolveu a técnica de 'concentração', na qual a rememoração sistemática era feita por meio da conversação normal; e por fim, acatando a sugestão (de uma jovem) anônima, abandonou as perguntas – e com elas a direção da sessão – para se confiar por completo à fala desordenada do paciente" (MEZAN, Renato. *Freud*: a trama dos conceitos. São Paulo: Perspectiva, 1998).

# A DESCOBERTA DO INCONSCIENTE

*"Qual poderia ser a causa de os pacientes esquecerem tantos fatos de sua vida interior e exterior...?"*, perguntava-se Freud.

FREUD, S. Autobiografia. In: *Obras completas*. Ensayos XCVLLL AL CCIII. Madri: Biblioteca Nueva. T. III. (Trad. dos autores).

O esquecido era sempre algo penoso para o indivíduo e era exatamente por isso que havia sido esquecido, e o penoso não significava, necessariamente, sempre algo ruim, mas podia se referir a algo bom que se perdera ou que fora intensamente desejado. Quando Freud abandonou as perguntas no trabalho terapêutico com os pacientes e os deixou dar livre curso às suas ideias, observou que, muitas vezes, eles ficavam embaraçados, envergonhados com algumas ideias ou imagens que lhes ocorriam. A essa força psíquica que se opunha a tornar consciente, a revelar um pensamento, Freud denominou **resistência**. E chamou de **repressão** o processo psíquico que visa encobrir, fazer desaparecer da consciência, uma ideia ou representação insuportável e dolorosa que está na origem do sintoma. Esses conteúdos psíquicos "localizam-se" no **inconsciente**.

Tais descobertas

*"(...) constituíram a base principal da compreensão das neuroses e impuseram uma modificação do trabalho terapêutico. Seu objetivo (...) era descobrir as repressões e suprimi-las através de um juízo que aceitasse ou condenasse definitivamente o excluído pela repressão. Considerando este novo estado de coisas, dei ao método de investigação e cura resultante o nome de psicanálise em substituição ao de catártico".*

FREUD, S. Autobiografia. In: *Obras completas*. Ensayos XCVLLL AL CCIII. Madri: Biblioteca Nueva. T. III. (trad. dos autores).

## TEORIA SOBRE A ESTRUTURA DO APARELHO PSÍQUICO

Em 1900, no livro *A interpretação dos sonhos*, Freud apresenta a primeira concepção sobre a estrutura e o funcionamento psíquicos. Essa teoria refere-se à existência de três sistemas ou instâncias psíquicas: inconsciente, pré-consciente e consciente.

- O **inconsciente** exprime o "conjunto dos conteúdos não presentes no campo atual da consciência" (LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.-B., *op. cit.*). É constituído por conteúdos reprimidos, que não têm acesso aos sistemas pré-consciente/consciente, pela ação de censuras internas. Esses conteúdos podem ter sido conscientes, em algum momento, e terem sido reprimidos, isto é, "foram" para o inconsciente, ou podem ser genuinamente inconscientes. O inconsciente é um sistema do aparelho psíquico regido por leis próprias de funcionamento. Por exemplo, é atemporal, não existem as noções de passado e presente.
- O **pré-consciente** refere-se ao sistema em que permanecem os conteúdos acessíveis à consciência. É aquilo que não está na consciência nesse momento, mas no momento seguinte pode estar.
- O **consciente** é o sistema do aparelho psíquico que recebe ao mesmo tempo as informações do mundo exterior e as do mundo interior. Na consciência, destaca-se o fenômeno da percepção, principalmente a percepção do mundo exterior, a atenção, o raciocínio.

Genevieve Naylor/Corbis/Latin Stock

A paisagem retratada pelo fotógrafo é um exemplo da percepção que ele tem do mundo exterior. Henri Cartier-Bresson fotografa em Nova Iorque (1946).

Norbert Shaefer/Other Images

Inicialmente, o bebê sente prazer na boca, sua zona erógena, que se transfere para o ânus e depois para o órgão sexual. Na puberdade, o outro é o objeto de desejo.

## A DESCOBERTA DA SEXUALIDADE INFANTIL

Freud, em suas investigações na prática clínica sobre as causas e o funcionamento das neuroses, descobriu que a maioria dos pensamentos e desejos reprimidos referia-se a conflitos de ordem sexual, localizados nos primeiros anos de vida dos indivíduos, isto é, na vida infantil estavam as experiências de caráter traumático, reprimidas, que se configuravam como origem dos sintomas atuais. Confirmava-se, dessa forma, que as ocorrências desse período da vida deixam marcas profundas na estruturação da pessoa.

As descobertas colocam a sexualidade no centro da vida psíquica, e é postulada a existência da sexualidade infantil. Essas afirmações tiveram profundas repercussões na sociedade puritana da época, pela concepção vigente da infância como "inocente". Os principais aspectos dessas descobertas são:

- A função sexual existe desde o princípio da vida, logo após o nascimento, e não só a partir da puberdade como afirmavam as ideias dominantes.
- O período de desenvolvimento da sexualidade é longo e complexo até chegar à sexualidade adulta, quando as funções de reprodução e de obtenção do prazer podem estar associadas, tanto no homem como na mulher. Essa afirmação contrariava as ideias predominantes de que o sexo estava associado, exclusivamente, à reprodução.
- A **libido**, nas palavras de Freud, é "a energia dos instintos sexuais e só deles" (FREUD, S., *op. cit.*).

No processo de desenvolvimento psicossexual, o indivíduo, nos primeiros tempos de vida, tem a função sexual ligada à sobrevivência; portanto, o prazer é encontrado no próprio corpo. O corpo é erotizado, isto é, as excitações sexuais estão localizadas em partes do corpo, e há um desenvolvimento progressivo que levou Freud a postular as fases do desenvolvimento sexual em: **fase oral** (a zona de erotização é a boca), **fase anal** (a zona de erotização é o ânus), **fase fálica** (a zona de erotização é o órgão sexual). Em seguida, vem um período de latência, que se prolonga até a puberdade e se caracteriza por uma diminuição das atividades sexuais, isto é, há um "intervalo" na evolução da sexualidade. Finalmente, na puberdade, é atingida a última fase: a **fase genital**, quando o objeto de erotização ou de desejo não está mais no próprio corpo, mas em um objeto externo ao indivíduo – o outro. Alguns autores denominam esse período exclusivamente como genital, incluindo o período fálico nas organizações pré-genitais, enquanto outros autores denominam o período fálico de organização genital infantil.

No decorrer dessas fases, sucedem-se vários processos e ocorrências. Desses eventos, destaca-se o **complexo de Édipo**, pois é em torno dele que ocorre a estruturação da vida psíquica do indivíduo. Acontece entre 3 e 5 anos, durante a fase genital. No complexo de Édipo, a mãe é o objeto de desejo do menino, e o pai é o rival que impede seu acesso ao objeto desejado. Ele procura então ser o pai para "ter" a mãe, escolhendo-o como modelo de comportamento e passando a internalizar as regras e as normas sociais representadas e impostas pela autoridade paterna.

Posteriormente, por medo da perda do amor do pai, o menino "desiste" da mãe, isto é, ela é "trocada" pela riqueza do mundo social e cultural. O garoto pode, então, participar do mundo social, pois tem suas regras básicas internalizadas por meio da identificação com o pai. Esse processo também ocorre com as meninas, com as figuras de desejo e de identificação invertidas. Freud fala em Édipo feminino.

## Explicando alguns conceitos

Antes de prosseguirmos um pouco mais com as descobertas fundamentais de Freud, é necessário esclarecer alguns conceitos que permitem compreender os dados e as informações colocadas até aqui, de um modo dinâmico e sem considerá-los processos mecânicos e compartimentados. Além disso, esses aspectos também são postulações de Freud, e seu conhecimento é fundamental para compreender a continuidade do desenvolvimento de sua teoria.

1. No processo terapêutico e de postulação teórica, Freud, inicialmente, entendia que todas as cenas relatadas pelos pacientes tinham de fato ocorrido. Posteriormente, descobriu que poderiam ter sido imaginadas, mas com a mesma força e consequências de uma situação real. Aquilo que para o indivíduo assume valor de realidade é a **realidade psíquica**. E é isso o que importa, mesmo que não corresponda à realidade objetiva.
2. O funcionamento psíquico é concebido a partir de três pontos de vista: o **econômico** (existe uma quantidade de energia que "alimenta" os processos psíquicos), o **tópico** (o aparelho psíquico é constituído de um número de sistemas que são diferenciados quanto à sua natureza e seu modo de funcionamento, o que permite considerá-lo como "lugar" psíquico) e o **dinâmico** (no interior do psiquismo existem forças que entram em conflito e estão permanentemente ativas, das quais a origem é a pulsão). Compreender os processos e os fenômenos psíquicos é considerar os três pontos de vista simultaneamente.
3. A **pulsão** refere-se a um estado de tensão que busca, por meio de um objeto, a supressão desse estado. **Eros** é a pulsão de vida e abrange as pulsões sexuais e as de autoconservação. **Tânatos** é a pulsão de morte, que pode ser autodestrutiva ou estar dirigida para fora e se manifestar como pulsão agressiva ou destrutiva.

Eros é a pulsão de vida; Tânatos é a pulsão de morte.

4. **Sintoma**, na teoria psicanalítica, é uma produção – quer seja um comportamento quer seja um pensamento – resultante de um conflito psíquico entre o desejo e os mecanismos de defesa. O sintoma, ao mesmo tempo em que sinaliza, busca encobrir um conflito, substituir a satisfação do desejo. Ele é ou pode ser o ponto de partida da investigação psicanalítica na tentativa de descobrir os processos psíquicos encobertos que determinam a sua formação. Os sintomas de Ana O. eram a paralisia e os distúrbios do pensamento; hoje, o sintoma da colega da sala de aula é recusar-se a comer.

## A segunda teoria do aparelho psíquico

Entre 1920 e 1923, Freud remodela a teoria do aparelho psíquico e introduz os conceitos de **id, ego e superego** para referir-se aos três sistemas da personalidade.

O **id** constitui o reservatório da energia psíquica e é onde se "localizam" as pulsões: a de vida e a de morte. As características atribuídas ao sistema inconsciente na primeira teoria, nesta teoria são atribuídas ao id, que é regido pelo princípio do prazer.

O **ego** é o sistema que estabelece o equilíbrio entre as exigências do id, as exigências da realidade e as "ordens" do superego. Procura "dar conta" dos interesses da pessoa. É regido pelo princípio da realidade, que, com o princípio do prazer, rege o funcionamento psíquico. É um regulador, na medida em que altera o princípio do prazer para buscar a satisfação, considerando as condições objetivas da realidade. Nesse sentido, a busca do

**Percepção, memória, sentimentos, pensamento: as funções básicas do ego.**

prazer pode ser substituída pelo evitamento do desprazer. As funções básicas do ego são: percepção, memória, sentimentos, pensamento.

O **superego** origina-se com o complexo de Édipo, a partir da internalização das proibições, dos limites e da autoridade. A moral, os ideais são funções do superego. O conteúdo do superego refere-se a exigências sociais e culturais.

Para compreender a constituição do superego é necessário introduzir a ideia de **sentimento de culpa**. Nesse estado, o indivíduo sente-se culpado por alguma coisa errada que fez – o que parece óbvio – ou que não fez e desejou ter feito, alguma coisa considerada má pelo ego, mas não necessariamente perigosa ou prejudicial – pode, pelo contrário, ter sido muito desejada. Por que, então, é considerada má? Porque alguém importante para ele, como o pai, por exemplo, pode puni-lo por isso. E a principal punição é a perda do amor e do cuidado dessa figura de autoridade. Portanto, por medo dessa perda, deve-se evitar fazer ou desejar fazer a coisa má; mas o desejo continua e, por isso, existe a culpa.

Uma mudança importante acontece quando essa autoridade externa é internalizada pelo indivíduo. Ninguém mais precisa lhe dizer "não". É como se ele "ouvisse" essa proibição dentro dele mesmo. Agora, não importa mais a ação para sentir-se culpado: o pensamento, o desejo de fazer algo mau se encarrega disso. E não há como esconder de si mesmo esse desejo pelo proibido. Com isso, o mal-estar instala-se definitivamente no interior do indivíduo. A função de autoridade sobre o indivíduo será realizada permanentemente pelo superego. É importante lembrar aqui que, para a Psicanálise, o sentimento de culpa origina-se na passagem pelo complexo de Édipo.

O ego e, posteriormente, o superego são diferenciações do id, o que demonstra uma interdependência entre esses três sistemas, retirando a ideia de sistemas separados. O id refere-se ao inconsciente, mas o ego e o superego têm, também, aspectos ou "partes" inconscientes.

É importante considerar que esses sistemas não existem como uma estrutura vazia, mas são sempre habitados pelo conjunto de experiências pessoais e particulares de cada um, que se constitui como sujeito em sua relação com o outro e em determinadas circunstâncias sociais. Isso significa que, para compreender alguém, é necessário resgatar sua história pessoal, que está ligada à história de seus grupos e da sociedade em que vive.

## Os mecanismos de defesa

A percepção de um acontecimento, do mundo externo ou do mundo interno, pode ser algo muito constrangedor, doloroso, desorganizador. Para evitar esse desprazer, a pessoa "deforma" ou suprime a realidade – deixa de registrar percepções externas, afasta determinados conteúdos psíquicos, interfere no pensamento.

São vários os mecanismos que o indivíduo pode usar para realizar essa deformação da realidade, chamados de **mecanismos de defesa**. São processos inconscientes realizados pelo ego, isto é, ocorrem independentemente da vontade do indivíduo.

Para Freud, defesa é a operação pela qual o ego exclui da consciência os conteúdos indesejáveis, protegendo dessa forma o aparelho psíquico. O ego – uma instância a serviço da realidade externa e sede dos processos defensivos – mobiliza esses mecanismos, que suprimem ou dissimulam a percepção do perigo interno, em função de perigos reais ou imaginários localizados no mundo exterior.

Esses mecanismos são:

O recalque, ao suprimir a percepção do que está acontecendo, é o mais radical dos mecanismos de defesa.

- **Recalque**: o indivíduo "não vê", "não ouve" o que ocorre. Existe a supressão de uma parte da realidade. Esse aspecto que não é percebido pelo indivíduo faz parte de um todo e, ao ficar invisível, altera, deforma o sentido do todo. É como se, ao ler esta página, uma palavra ou uma das linhas não estivesse impressa e isso impedisse a compreensão da frase ou desse outro sentido para o que está escrito. Um exemplo é quando entendemos uma proibição como permissão porque não "ouvimos" o "não". O recalque, ao suprimir a percepção do que está acontecendo, é o mais radical dos mecanismos de defesa. Os demais referem-se a deformações da realidade.

- **Formação reativa**: o ego procura afastar o desejo que vai em determinada direção, e para isso o indivíduo adota uma atitude oposta a esse desejo. Um bom exemplo são as atitudes exageradas – ternura excessiva, superproteção – que escondem o seu oposto, no caso, um desejo agressivo intenso. Aquilo que aparece (a atitude) visa esconder do próprio indivíduo suas verdadeiras motivações (o desejo), para preservá-lo de uma descoberta acerca de si mesmo que poderia ser bastante dolorosa. É o caso da mãe que superprotege o filho, do qual tem muita raiva porque atribui a ele muitas de suas dificuldades pessoais. Para muitas dessas mães pode ser aterrador admitir essa agressividade em relação ao filho.

- **Regressão**: o indivíduo retorna a etapas anteriores de seu desenvolvimento; é uma passagem para modos de expressão mais primitivos. Um exemplo é o da pessoa que enfrenta situações difíceis com bastante ponderação, mas ao ver uma barata sobe na mesa, aos berros. Com certeza, não é só a barata que ela vê na barata.

- **Projeção**: é uma confluência de distorções do mundo externo e interno. O indivíduo localiza (projeta) algo de si no mundo externo e não percebe aquilo que foi projetado como algo seu que considera indesejável. É um mecanismo de uso frequente e observável na vida cotidiana. Um exemplo é o jovem que critica os colegas por serem extremamente competitivos e não se dá conta de que também o é, às vezes até mais que os colegas.

- **Racionalização**: o indivíduo constrói uma argumentação intelectualmente convincente e aceitável, que justifica os estados "deformados" da consciência. Isto é, uma defesa que justifica as outras. Portanto, na racionalização, o ego coloca a razão a serviço do irracional e utiliza para isso o material fornecido pela cultura ou mesmo pelo saber científico. Dois exemplos: o pudor excessivo (formação reativa), justificado com argumentos morais; e as justificativas ideológicas para os impulsos destrutivos que eclodem na guerra, no preconceito e na defesa da pena de morte.

Além desses mecanismos de defesa do ego, existem outros: denegação, identificação, isolamento, anulação retroativa, inversão e retorno sobre si mesmo. Todos nós os utilizamos em nossa vida cotidiana, isto é, deformamos a realidade para nos defender de perigos internos ou externos, reais ou imaginários. O uso desses mecanismos não é, em si, patológico, contudo distorce a realidade, e só o seu desvendamento pode nos fazer superar essa falsa consciência, ou melhor, ver a realidade como ela é.

# Psicanálise: aplicações e contribuições sociais

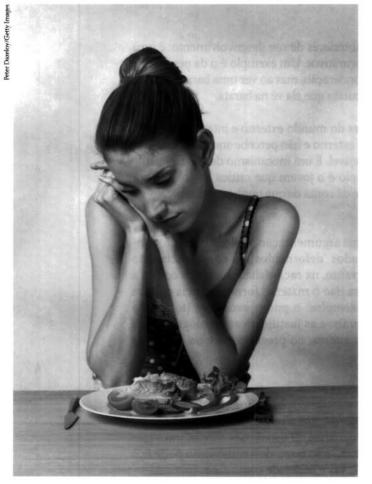
A característica essencial do trabalho psicanalítico é o deciframento do inconsciente e a integração de seus conteúdos na consciência. Isso porque são esses conteúdos desconhecidos e inconscientes que determinam, em grande parte, a conduta das pessoas e dos grupos – as dificuldades para viver, o mal-estar, o sofrimento.

A finalidade desse trabalho investigativo é o autoconhecimento, que possibilita lidar com o sofrimento, criar mecanismos de superação das dificuldades e dos conflitos em direção a uma produção humana mais autônoma, criativa e gratificante de cada indivíduo, dos grupos, das instituições, da coletividade.

Nessa tarefa, muitas vezes bastante desejada pelo paciente, é necessário que o psicanalista ajude a desmontar, pacientemente, as resistências inconscientes que dificultam a passagem dos conteúdos inconscientes para a consciência.

A representação social (a ideia) da Psicanálise ainda é bastante estereotipada em nosso meio. Associamos a Psicanálise com o divã, com o trabalho de consultório excessivamente longo e só possível para as pessoas de alto poder aquisitivo. Essa ideia correspondeu, durante muito tempo, à prática nessa área que se restringia, exclusivamente, ao consultório.

Manter o peso a todo custo, até o da própria saúde: uma forma de sofrimento não imposta, voluntária.

Peter Dazeley/Getty Images

Contudo, há várias décadas é possível constatar a contribuição da Psicanálise e dos psicanalistas em várias áreas da saúde mental. Historicamente, é importante lembrar a contribuição do psiquiatra e psicanalista D. W. Winnicott, cujos programas radiofônicos transmitidos na Europa, durante a Segunda Guerra Mundial, orientavam os pais na criação dos filhos; ou a contribuição de Ana Freud para a Educação; e, mais recentemente, as contribuições de Françoise Dolto e Maud Mannoni para o trabalho com crianças e adolescentes em instituições – hospitais, creches, abrigos.

Atualmente, e inclusive no Brasil, os psicanalistas estão debatendo o alcance social da prática clínica, visando torná-la acessível a amplos setores da sociedade. Eles também estão voltados para a pesquisa e a produção de conhecimentos que possam ser úteis na compreensão de fenômenos sociais graves, como o aumento do envolvimento do adolescente com a criminalidade, o surgimento de novas (antigas?) formas de sofrimento produzidas pelo modo de existência no mundo contemporâneo – as drogadições, a anorexia, a síndrome do pânico, a excessiva medicalização do sofrimento, a sexualização da infância.

Enfim, os psicanalistas procuram compreender os novos modos de subjetivação e de existir, as novas expressões que o sofrimento psíquico assume. A partir dessa compreensão e de suas observações, buscam criar modalidades de intervenção no social visando superar o mal-estar na civilização.

Aliás, o próprio Freud, em várias de suas obras – *O mal-estar na civilização*, *Reflexões para o tempo de guerra e morte* – coloca questões sociais, e ainda atuais, como objeto de reflexão, ou seja, nos faz pensar e ver o que mais nos incomoda: a possibilidade constante de dissociação dos vínculos sociais.

O método psicanalítico usado para desvendar o real, compreender o sintoma individual ou social e suas determinações é o **interpretativo**. No caso da análise individual, o material de trabalho do analista são os sonhos, as associações livres, os atos falhos (os esquecimentos, as substituições de palavras etc.). Em cada um desses caminhos de acesso ao inconsciente, o que vale é a história pessoal. Cada palavra, cada símbolo tem um significado particular para cada indivíduo, o qual só pode ser apreendido a partir de sua história, que é absolutamente única e singular.

Por isso se diz que, a cada nova situação, realiza-se novamente a experiência inaugurada por Freud, no início do século XX – a experiência de tentar descobrir as regiões obscuras da vida psíquica.

## Síntese

1 Freud – o fundador da Psicanálise: práticas que antecederam a formulação da teoria psicanalítica.
   - Descobertas que configuraram a criação da Psicanálise;
   - Os três usos do termo **Psicanálise**.

2 A primeira teoria sobre o aparelho psíquico:
   - As descobertas sobre a sexualidade infantil;
   - As fases do desenvolvimento sexual;
   - O complexo de Édipo;
   - Realidade psíquica;
   - Os modelos do funcionamento psíquico;
   - Conceitos: pulsão, sintoma.

3 A segunda teoria do aparelho psíquico:
   - O método de investigação da Psicanálise;
   - A prática terapêutica;
   - Os mecanismos de defesa.

4 A contribuição social da Psicanálise.

## Texto complementar

### Sobre o inconsciente

Que significa haver o inconsciente? Em primeiro lugar (...) uma certa forma de descobrir sentidos, típica da interpretação psicanalítica. Ou seja, tendo descoberto uma espécie de ordem nas emoções das pessoas, os psicanalistas afirmam que há um lugar hipotético donde elas provêm. É como se supuséssemos que existe um lugar na mente das pessoas que funciona à semelhança da interpretação que fazemos; só que ao contrário: lá se cifra o que aqui deciframos.

Veja os sonhos, por exemplo. Dormindo, produzimos estranhas histórias, que parecem fazer sentido, sem que saibamos qual. Chegamos a pensar que nos anunciam o futuro, simplesmente porque parecem anunciar algo, querer comunicar algum sentido. Freud, tratando dos sonhos, partia do princípio de que eles diziam algo e com bastante sentido. Não, porém, o futuro. Decidiu interpretá-los. Sua técnica interpretativa era mais ou menos assim. Tomava as várias partes de um sonho, seu ou alheio, e fazia com que o sonhador associasse ideias e lembranças a cada uma delas. Foi possível descobrir assim que os sonhos diziam respeito, em parte, aos acontecimentos do dia anterior, embora se relacionassem também com modos de ser infantis do sujeito.

Igualmente, ele descobriu algumas regras da lógica das emoções que produz os sonhos. Vejamos as mais conhecidas. Com frequência, uma figura que aparece nos sonhos, uma pessoa, uma situação, representa várias figuras fundidas, significa isso e aquilo ao mesmo tempo. Chama-se este processo condensação, e ele explica o porquê de qualquer interpretação ser sempre muito mais extensa do que o sonho interpretado. Outro processo, chamado deslocamento, é o de dar o sonho uma importância emocional maior a certos elementos que, quando da interpretação, se revelarão secundários, negando-se àqueles que se mostrarão realmente importantes. Um detalhezinho do sonho aparece, na interpretação, como o elo fundamental.

Digamos que o sonho, como um estudante desatento, coloca erradamente o acento tônico (emocional, é claro), criando um drama diverso do que deveria narrar; como se dissesse Ésquilo por esquilo... Um terceiro processo de formação do sonho consiste em que tudo é representado por meio de símbolos e, um quarto, reside na forma final do sonho que, ao contrário da interpretação, não é uma história contada com palavras, porém uma cena visual. (...)

Do conjunto de associações que partem do sonho, o intérprete retira um sentido que lhe parece razoável. Para Freud, e para nós, todo sonho é uma tentativa de realização do desejo. (...)

Será tudo apenas um brinquedo, uma charada que se inventa para resolver? Não, por certo (...).

Apenas você deve compreender que o inconsciente psicanalítico não é uma coisa embutida no fundo da cabeça dos homens, uma fonte de motivos que explicam o que de outra forma ficaria pouco razoável – como o medo de baratas ou a necessidade de autopunição. Inconsciente é o nome que se dá a um sistema lógico que, por necessidade teórica, supomos que opere na mente das pessoas, sem no entanto afirmar que, em si mesmo, seja assim ou assado. Dele só sabemos pela interpretação.

HERRMANN, Fábio. *O que é Psicanálise*. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 1983.

## Atividades

1. Quais são os ensinamentos que a interpretação dos sonhos nos propicia? Utilizem o texto complementar como referência para essa discussão.
2. Com os subsídios do texto, justifiquem a afirmação: "Se fosse preciso concentrar em uma palavra a descoberta freudiana, essa palavra seria incontestavelmente **inconsciente**".
3. Discutam a frase: "O que João diz de Pedro diz mais de João do que de Pedro".
4. Pesquisem e discutam textos de psicanalistas cujos objetos de análise são fenômenos sociais atuais ou fatos do cotidiano. Esses textos têm sido publicados com frequência em jornais de circulação nacional. Dois psicanalistas têm se destacado nessa produção e divulgação: Jurandir Freire Costa e Contardo Calligaris.

## Para saber mais

### ■ Bibliografia básica

Uma boa referência para se iniciar um estudo da Psicanálise é o livro introdutório *Noções básicas de Psicanálise*, de Charles Brenner (Rio de Janeiro: Imago, 1987), bastante utilizado pelos iniciantes e que fornece uma visão ampla dos fundamentos dessa teoria.

Na literatura, temos o livro *Quando Nietzsche chorou*, de Irvin D. Yalom (Rio de Janeiro: Ediouro, 2004), que conta um encontro ficcional entre Nietzsche, Freud e Josef Bauer.

### ■ Bibliografia avançada

Nas *Obras psicológicas completas*, de Sigmund Freud (Rio de Janeiro, Imago, 2006), estão contidas sua *Autobiografia* (histórico das descobertas do autor) e as *Cinco conferências* (exposição sistemática e introdutória da teoria psicanalítica).

Para consultas específicas sobre a terminologia psicanalítica, bem como as diferentes formas de conceituar o mesmo fenômeno ou processo na teoria de Freud, existe o livro de J. Laplanche e J.-B. Pontalis, *Vocabulário da Psicanálise* (São Paulo: Martins Fontes, 2001). Esse é um livro bastante conceituado pelo rigor e exatidão das concepções freudianas.

Há também a coleção *Clínica Psicanalítica*, organizada por Flávio de Carvalho Ferraz (São Paulo: Casa do Psicólogo), que reúne publicações de autores brasileiros especialistas em diferentes temas da Psicanálise.

### ■ Filmes

- *Freud, além da alma* (Estados Unidos). Direção de John Huston. 1962. 140 min.
  O filme mostra o início dos trabalhos de Freud em Viena, enfocando sua teoria sobre interpretação dos sonhos. Mostra também a rejeição da comunidade médica às suas ideias.
- *Contos de Nova York* (Estados Unidos). Direção de Woody Allen, Francis Ford Coppola e Martin Scorsese. Walt Disney, 1989. 124 min.
  O episódio "Édipo arrasado", dirigido por Woody Allen, aborda a relação conflituosa com a figura materna.

CAPÍTULO

# 4

# O BEHAVIORISMO

No início do século XX, a Psicologia buscava sua inserção e reconhecimento como ciência. Para alguns pesquisadores no campo da Psicologia, isso significava seguir as regras do método científico definido na época. A definição clara e precisa de um objeto e a utilização de procedimentos objetivos de estudo eram fundamentais para que se pudesse ocupar lugar ao lado das ciências já reconhecidas. O Behaviorismo, com Watson, tem o que nos contar sobre isso.

## O ESTUDO DO COMPORTAMENTO

O termo Behaviorismo foi inaugurado pelo americano John B. Watson, em artigo publicado em 1913, que apresentava o título "Psicologia: como os behavioristas a veem". O termo inglês *behavior* significa "comportamento"; por isso, para denominar essa tendência teórica, usamos o termo Behaviorismo – além de Comportamentalismo, Teoria Comportamental, Análise Experimental do Comportamento e Análise do Comportamento.

Watson, postulando o comportamento como objeto da Psicologia, dava a essa ciência a consistência que os psicólogos da época vinham buscando – um objeto observável, mensurável, cujos experimentos poderiam ser reproduzidos em diferentes condições e sujeitos.

Os behavioristas foram os primeiros da Ciência do Comportamento a se aproximar de propostas explicativas dos termos psicológicos observando os critérios de objetividade.

Esses critérios foram importantes para que a Psicologia alcançasse o *status* de ciência, rompendo definitivamente com a sua tradição filosófica. Watson também defendia uma perspectiva funcionalista para a Psicologia, isto é, o comportamento deveria ser estudado como função de certas variáveis do meio. Certos estímulos levam o organismo a dar determinadas respostas e isso ocorre porque os organismos se ajustam aos seus ambientes por meio de equipamentos hereditários e pela formação de hábitos. Watson buscava a construção de uma Psicologia livre de conceitos mentalistas e de métodos subjetivos, atendendo, dessa maneira, às características da ciência de previsão e de controle.

Apesar de colocar o "comportamento" como objeto da Psicologia, o Behaviorismo foi, desde Watson, modificando o sentido desse termo. Hoje, não se entende comportamento como uma ação isolada de um sujeito, mas como uma interação entre aquilo que o sujeito faz e o ambiente onde o seu "fazer" está inserido. Portanto, o Behaviorismo dedica-se ao estudo das interações entre o indivíduo e o ambiente, entre as ações do indivíduo (respostas) e o ambiente (estimulações).

Os psicólogos dessa abordagem chegaram aos termos de "resposta" e "estímulo" para se referirem àquilo que o organismo faz e às variáveis ambientais que interagem com o sujeito. Para explicar a adoção desses termos, duas razões podem ser apontadas: uma metodológica e outra histórica.

A **razão metodológica** deve-se ao fato de que os analistas experimentais do comportamento tomaram como modo preferencial de investigação o método experimental e analítico. Com isso, os experimentadores sentiram a necessidade de dividir o objeto de estudo para efeito de investigação, chegando às unidades de análise.

A **razão histórica** refere-se aos termos escolhidos e popularizados, que foram mantidos posteriormente por outros estudiosos do comportamento, devido ao seu uso generalizado.

**Comportamento**, entendido como interação entre indivíduo e ambiente, é a unidade básica de descrição e o ponto de partida para uma ciência do comportamento. O ser humano começa a ser estudado a partir de sua interação com o ambiente, sendo tomado como produto e produtor dessa interação.

**Comportamento, entendido como interação entre indivíduo e ambiente, é a unidade básica de descrição e o ponto de partida para uma ciência do comportamento.**

# A ANÁLISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO

O mais importante dos behavioristas que sucedem Watson foi B. F. Skinner (1904-1990).

O Behaviorismo de Skinner tem influenciado muitos psicólogos americanos e de vários países onde a Psicologia americana tem grande penetração, como o Brasil. Essa linha de estudo ficou conhecida por Behaviorismo Radical, termo determinado pelo próprio Skinner, em 1945, para designar uma filosofia da Ciência do Comportamento (que ele se propôs defender) por meio da análise experimental do comportamento.

A base da corrente skinneriana está na formulação do **comportamento operante**. Para desenvolver esse conceito, retrocederemos um pouco na história do Behaviorismo, introduzindo as noções de comportamento reflexo ou respondente, para então chegarmos ao comportamento operante. Vamos lá.

## O COMPORTAMENTO RESPONDENTE

O comportamento reflexo ou respondente é o que usualmente chamamos de "não voluntário" e inclui as respostas que são eliciadas (ou produzidas) por estímulos antecedentes do ambiente. Como exemplo, podemos citar a contração das pupilas quando uma luz forte incide sobre os olhos, a salivação provocada por uma gota de limão colocada na ponta da língua, o arrepio da pele quando recebe um ar frio etc.

Ilona Habben/zefa/Corbis/Latin Stock

As "lágrimas de cebola" são um exemplo de comportamento reflexo ou respondente.

Esses comportamentos reflexos ou respondentes são interações estímulo-resposta (ambiente-sujeito) incondicionadas, nas quais certos eventos ambientais confiavelmente eliciam certas respostas do organismo que independem de "aprendizagem". Mas interações desse tipo também podem ser provocadas por estímulos que, originalmente, não eliciavam respostas em determinado organismo. Quando tais estímulos são temporalmente pareados com estímulos eliciadores, podem, em certas condições, eliciar respostas semelhantes às deles. A essas novas interações chamamos também de reflexos, que agora são condicionados devido a uma história de pareamento, o qual levou o organismo a responder a estímulos a que antes não respondia.

Para deixar isso mais claro, vamos a um exemplo: suponha que, em uma sala aquecida, sua mão direita seja mergulhada em uma vasilha com água gelada. A temperatura da mão cairá rapidamente devido ao encolhimento ou constrição dos vasos sanguíneos, caracterizando o comportamento como respondente. Esse comportamento será acompanhado de uma modificação semelhante, e mais facilmente mensurável, na mão esquerda, na qual a constrição vascular também será induzida. Suponha, agora, que a sua mão direita seja mergulhada na água gelada certo número de vezes, em intervalos de três ou quatro minutos, e que você ouça uma campainha pouco antes de cada imersão. Lá pelo vigésimo pareamento do som da campainha com a água fria, a mudança de temperatura nas mãos poderá ser eliciada apenas pelo som, isto é, sem necessidade de imergir uma das mãos na água (KELLER, F. S. *Aprendizagem:* teoria do reforço. EPU, 1973.).

Nesse exemplo de condicionamento respondente, a queda da temperatura da mão, eliciada pela água fria, é uma resposta incondicionada, enquanto a queda da temperatura, eliciada pelo som, é uma resposta condicionada (aprendida) – a água é um estímulo incondicionado, e o som, um estímulo condicionado.

No início dos anos 1930, na Universidade de Harvard (Estados Unidos), Skinner começou o estudo do comportamento operante pelo comportamento respondente, que se tornara a unidade básica de análise, ou seja, o fundamento para a descrição das interações indivíduo-ambiente. O desenvolvimento de seu trabalho levou-o a teorizar sobre outro tipo de relação do indivíduo e seu ambiente, a qual viria a ser a nova unidade de análise de sua ciência: o **comportamento operante**. Esse tipo de comportamento caracteriza a maioria de nossas interações com o ambiente.

# O comportamento operante

O comportamento operante abrange um leque amplo de atividades humanas – dos comportamentos do bebê de balbuciar, de agarrar objetos e de olhar os enfeites do berço aos mais sofisticados apresentados pelo adulto. Como nos diz Keller, o comportamento operante

> *"inclui todos os movimentos de um organismo dos quais se pode dizer que, em algum momento, têm efeito sobre ou fazem o mundo em redor. O comportamento operante opera sobre o mundo, por assim dizer, quer direta, quer indiretamente".*

KELLER, F. S. *Aprendizagem:* teoria do reforço. EPU, 1973.

Luciana Figueiredo / SambaPhoto

Tocar um instrumento é um exemplo de comportamento operante.

A leitura que você está fazendo deste livro é um exemplo de comportamento operante, assim como escrever ou chamar um táxi com um gesto da mão, tocar um instrumento etc.

Para exemplificarmos melhor os conceitos apresentados até aqui, vamos lembrar um conhecido experimento feito com ratos de laboratório. Vale informar que animais como ratos, pombos e macacos – para citar alguns – foram utilizados pelos analistas experimentais do comportamento, inclusive Skinner, para verificar como variações no ambiente interferiam nos comportamentos. Tais experimentos lhes permitiram fazer afirmações sobre o que chamaram de **leis comportamentais**.

Um ratinho, ao sentir sede em seu hábitat, certamente manifesta algum comportamento que lhe permita satisfazer a sua necessidade orgânica. Esse comportamento foi aprendido por ele e se mantém pelo efeito proporcionado: saciar a sede. Assim, se deixarmos um ratinho privado de água durante 24 horas, ele certamente apresentará o comportamento de beber água no momento em que tiver sede. Sabendo disso, os pesquisadores da época decidiram simular essa situação em laboratório sob condições especiais de controle, o que os levou à formulação de uma lei comportamental. Um ratinho foi colocado na "caixa de Skinner" – um recipiente fechado no qual encontrava apenas uma barra. Essa barra, ao ser pressionada por ele, acionava um mecanismo (camuflado) que lhe permitia obter uma gotinha de água, encaminhada à caixa por meio de uma pequena haste.

Que resposta esperava-se do ratinho? Que pressionasse a barra. Como isso ocorreu pela primeira vez? Por acaso.

Durante a exploração da caixa, o ratinho pressionou a barra acidentalmente, o que lhe trouxe, pela primeira vez, uma gotinha de água, que devido à sede foi rapidamente consumida. Por ter obtido água ao encostar na barra quando sentia sede, constatou-se a alta probabilidade de que, estando em situação semelhante, o ratinho a pressionasse novamente.

Nesse caso de comportamento operante, o que propicia a aprendizagem dos comportamentos é a ação do organismo sobre o meio e o efeito dela resultante – a satisfação de alguma necessidade, ou seja, a aprendizagem está na relação entre uma ação e seu efeito.

Nina Leen/Time Life Pictures/Getty Images

B. F. Skinner conduziu trabalhos pioneiros em Psicologia experimental. Na fotografia o ratinho, por acaso, pressiona a barra e recebe a gota d'água. Inicia-se o processo de aprendizagem.

Esse comportamento operante pode ser representado da seguinte maneira: **R → S**, em que **R** é a resposta (pressionar a barra) e **S** (do latim *stimulus*) é o estímulo reforçador (a água), que tanto interessa ao organismo; a seta significa "levar a".

Esse estímulo reforçador é chamado de **reforço**. O termo "estímulo" foi mantido da relação R-S do comportamento respondente para designar-lhe a responsabilidade pela ação, apesar de ela ocorrer após a manifestação do comportamento. O comportamento operante refere-se à interação sujeito-ambiente. Nessa interação, chama-se de **relação funcional** a relação entre a ação do indivíduo (a emissão da resposta) e as consequências. É considerada funcional porque o organismo se comporta (emitindo essa ou aquela resposta), ou seja, sua ação produz uma alteração ambiental, consequência que, por sua vez, retroage sobre o sujeito, alterando a probabilidade futura de ocorrência. Assim, agimos sobre o mundo em função das consequências criadas pela ação. As consequências da resposta são as variáveis de controle mais relevantes.

Enrique de la Osa/epa/Corbis/LatinStock

Pense no aprendizado de um instrumento: tocamos um instrumento para ouvir seu som harmonioso. Há outros exemplos: dançar para estar próximo do corpo do outro, mexer com uma garota para receber seu olhar, abrir uma janela para a luz entrar etc.

## EVENTOS CONSEQUENTES – REFORÇAMENTO E PUNIÇÃO

Ações são mantidas, ou não, pelas consequências que produzem no meio ambiente. Essas consequências são denominadas **reforçadoras** quando aumentam a frequência de emissão das respostas que as produziram e **punidoras** ou **aversivas** quando diminuem, mesmo que temporariamente, a frequência das respostas que as produziram.

Chamamos de reforço a toda consequência que, mediante uma resposta, altera a probabilidade futura de ocorrência da resposta. Considerando as consequências que aumentam a frequência das respostas, é dito que o reforço pode ser positivo ou negativo.

O **reforço positivo** é todo evento que aumenta a probabilidade futura da resposta que o produz. O **reforço negativo** é todo evento que aumenta a probabilidade futura da resposta que o remove ou atenua.

Assim, poderíamos voltar à nossa "caixa de Skinner" do experimento anterior, que oferecia uma gota de água ao ratinho sempre que ele encostasse na barra. Agora, ao ser colocado na caixa, recebe choques do assoalho. Após várias tentativas de evitar os choques, o ratinho chega à barra e, ao pressioná-la acidentalmente, os choques cessam. Com isso, as respostas de pressão tenderão a aumentar de frequência. Chama-se de reforço negativo ao processo de fortalecimento dessa classe de respostas (pressão à barra), isto é, a remoção de um estímulo aversivo controla a emissão da resposta. É condicionamento

por se tratar de aprendizagem, e também reforçamento, porque um comportamento é apresentado e aumentado em sua frequência ao alcançar o efeito desejado.

O reforçamento positivo oferece alguma coisa ao organismo (gotas de água com a pressão da barra, por exemplo). O reforço negativo permite a retirada de algo indesejável (os choques do último exemplo).

Não se pode, *a priori*, definir um evento como reforçador. A função reforçadora de um evento ambiental qualquer só é definida pelo aumento na frequência da resposta que o produziu, ou seja, pela relação funcional estabelecida entre o comportamento do indivíduo e o ambiente.

Entretanto, alguns eventos tendem a ser reforçadores para toda uma espécie, como, por exemplo, água, alimento e afeto. Esses são denominados **reforços primários**. Os **reforços secundários**, ao contrário, são aqueles que adquiriram a função quando pareados temporalmente com os primários. Alguns desses reforçadores secundários, quando emparelhados com muitos outros, tornam-se **reforçadores generalizados**, como o dinheiro e a aprovação social, que reforçam grande parte do repertório comportamental.

No reforçamento negativo, dois processos importantes merecem destaque: a esquiva e a fuga.

A **esquiva** é um processo no qual os estímulos aversivos condicionados e incondicionados estão separados por um intervalo de tempo apreciável, permitindo que o indivíduo execute um comportamento que previna a ocorrência ou reduza a magnitude do segundo estímulo. Você, com certeza, sabe que o raio (primeiro estímulo) precede à trovoada (segundo estímulo), que o chiado precede ao estouro dos rojões, que o som do "motorzinho" usado pelo dentista precede à dor no dente. Esses estímulos são aversivos, mas os primeiros nos possibilitam evitar ou reduzir a magnitude dos seguintes, ou seja,

Masterfile / Other Images

Ao ouvirmos o som do "motorzinho" usado pelo dentista antecipamos a dor. Desviar o rosto é esquivar-se dela.

tapamos os ouvidos para evitar o estouro dos trovões ou desviamos o rosto da broca usada pelo dentista. Por que isso acontece?

Quando os estímulos ocorrem nessa ordem, o primeiro torna-se um reforçador negativo condicionado (aprendido), e a ação que o reduz é reforçada pelo condicionamento operante. As ocorrências passadas de reforçadores negativos condicionados são responsáveis pela probabilidade da resposta de esquiva.

No processo de esquiva, após o estímulo condicionado, o indivíduo apresenta um comportamento que é reforçado pela necessidade de reduzir ou evitar o segundo estímulo, que também é aversivo. Ou seja, após a visão do raio, o indivíduo manifesta um comportamento (tapar os ouvidos), que é reforçado pela necessidade de reduzir o segundo estímulo (o barulho do trovão), igualmente aversivo.

Outro processo semelhante é o de **fuga**. Nesse caso, o comportamento reforçado é aquele que termina com um aversivo já em andamento. A diferença é sutil. Se posso colocar as mãos nos ouvidos para não escutar o estrondo do rojão, esse comportamento é de esquiva, pois estou evitando o segundo estímulo antes que ele aconteça. Mas, se os rojões começam a pipocar e só depois apresento um comportamento para evitar o barulho que incomoda, seja fechando a porta, indo embora ou mesmo tapando os ouvidos, pode-se falar em fuga. Ambos reduzem ou evitam os estímulos aversivos, mas em processos diferentes.

**No caso da fuga, só há um estímulo aversivo incondicionado.**

No caso da esquiva, há um estímulo condicionado que antecede o estímulo incondicionado e me possibilita a emissão do comportamento de esquiva. Uma esquiva bem-sucedida impede a ocorrência do estímulo incondicionado. No caso da fuga, só há um estimulo aversivo incondicionado que, quando apresentado, será evitado pelo comportamento de fuga. No segundo caso, não se evita o estímulo aversivo, mas se foge dele depois de iniciado.

## Outros processos

### *Extinção*

Outros processos foram sendo formulados pela Análise Experimental do Comportamento. Um deles é o da extinção.

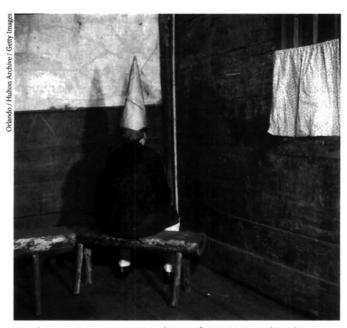
A **extinção** é um procedimento no qual uma resposta deixa abruptamente de ser reforçada! Como consequência, a resposta diminuirá de frequência e até mesmo poderá deixar de ser emitida. O tempo necessário para que a resposta deixe de ser emitida dependerá da história e do valor do reforço envolvido.

Assim, quando uma pessoa na qual estávamos interessados deixa de nos olhar e passa a nos ignorar, nossas "investidas" tendem a desaparecer.

### *Punição*

A **punição** é outro procedimento importante que envolve a consequência de uma resposta quando há a apresentação de um estímulo aversivo ou a remoção de um reforçador positivo presente.

Os dados de pesquisas mostram que a supressão do comportamento punido só é definitiva se a punição for extremamente intensa, isso porque as razões que levam à ação – que se pune – não são alteradas com a punição.

Orlando / Hulton Archive / Getty Images

As práticas punitivas correntes na educação foram questionadas pelo Behaviorismo.

Punir ações leva à supressão temporária da resposta! Por causa de resultados como esses, os behavioristas têm debatido a validade do procedimento da punição como forma de reduzir a frequência de certas respostas. As práticas punitivas correntes na Educação foram questionadas pelo Behaviorismo – obrigava-se o aluno a ajoelhar-se no milho, a fazer inúmeras cópias de um mesmo texto, a receber "reguadas", a ficar isolado etc.

Os behavioristas, respaldados por crítica feita por Skinner e outros autores, propuseram a substituição definitiva das práticas punitivas por procedimentos de instalação de comportamentos desejáveis. Esse princípio pode ser aplicado no cotidiano e em todos os espaços onde se trabalhe para instalar comportamentos desejados. O trânsito é um excelente exemplo. Apesar das punições aplicadas a motoristas e pedestres na maior parte das infrações cometidas no trânsito, tais punições não os têm motivado a adotar um comportamento considerado adequado para o trânsito. Em vez de adotarem novos comportamentos, tornaram-se especialistas na esquiva e na fuga.

## Controle de estímulos

Tem sido polêmica a discussão sobre a natureza ou a extensão do controle que o ambiente exerce sobre nós, mas não há como negar que há algum controle. Assumir a existência desse controle e estudá-lo permite maior entendimento dos meios pelos quais os estímulos agem.

Assim, quando a frequência ou a forma da resposta é diferente sob estímulos diferentes, diz-se que o comportamento está sob o controle de estímulos. Se o motorista para ou acelera o ônibus no cruzamento de ruas onde há semáforo que ora está verde, ora vermelho, sabemos que o comportamento de dirigir está sob o controle de estímulos.

Dois importantes processos devem ser apresentados: a discriminação e a generalização:

### *Discriminação*

Diz-se que se desenvolveu uma **discriminação de estímulos** quando uma resposta se mantém na presença de um estímulo, mas sofre certo grau de extinção na

presença de outro. Isto é, certo estímulo adquire a possibilidade de ser conhecido como discriminativo da situação reforçadora. Sempre que ele for apresentado e a resposta for emitida, haverá reforço. Assim, nosso motorista de ônibus vai parar o veículo quando o semáforo estiver vermelho, ou melhor, esperamos que para ele o sinal vermelho tenha se tornado um estímulo discriminativo para a emissão do comportamento de parar.

Poderíamos refletir, também, sobre o aprendizado social. Por exemplo: existem normas e regras de conduta para festas – cumprimentar os presentes, ser gentil, procurar manter diálogo com as pessoas, agradecer e elogiar a dona da casa etc. No entanto, as festas podem ser diferentes: informais ou pomposas, dependendo de onde, de como e de quem as organiza. Somos, então, capazes de discriminar esses diferentes estímulos e de nos comportar de maneira diferente em cada situação.

## Generalização

Na **generalização de estímulos**, um estímulo adquire controle sobre uma resposta devido ao reforço na presença de um estímulo similar, mas diferente. Frequentemente, a generalização depende de elementos comuns a dois ou mais estímulos. Poderíamos aqui brincar com as cores do semáforo: se fossem rosa e vermelho, correríamos o risco de os motoristas acelerarem seus veículos no semáforo vermelho, pois poderiam generalizar os estímulos. Mas isso não acontece com o verde e com o vermelho, que são cores muito distintas e, além disso, estão situadas em extremidades opostas do semáforo – o vermelho, na parte superior, e o verde, na inferior, permitindo a discriminação dos estímulos.

Na generalização, portanto, respondemos de forma semelhante a um conjunto de estímulos percebidos como semelhantes.

Esse princípio da generalização é fundamental quando pensamos na aprendizagem escolar. Nós aprendemos na escola alguns conceitos básicos, como fazer contas e escrever. Graças à generalização, podemos transferir esses aprendizados para diferentes situações, como dar ou receber troco, escrever para alguém distante, aplicar conceitos de Física para consertar aparelhos eletrônicos etc.

Na vida cotidiana, também aprendemos a nos comportar em diferentes situações sociais, dada a nossa capacidade de generalização no aprendizado de regras e normas sociais.

**Na vida cotidiana, também aprendemos a nos comportar em diferentes situações sociais.**

# Behaviorismo: sua aplicação

Uma área de aplicação dos conceitos apresentados tem sido a Educação. São conhecidos os métodos de ensino programado, o controle e a organização das situações de aprendizagem, bem como a elaboração de uma tecnologia de ensino.

Entretanto, outras áreas também têm recebido a contribuição de técnicas e conceitos desenvolvidos pelo Behaviorismo, como a de treinamento de empresas, clínicas psicológicas, o trabalho educativo de crianças com necessidades especiais, a publicidade e outras.

Don Mason/Corbis/Latin Stock

O treinamento em empresas tem recebido a contribuição de técnicas e conceitos desenvolvidos pelo Behaviorismo.

A Análise Experimental do Comportamento pode nos auxiliar a descrever nossos comportamentos em qualquer situação, ajudando-nos a modificá-los.

## Síntese

1 Fundação da perspectiva e diferentes denominações.
2 Objeto da Psicologia para o Behaviorismo:
   - Comportamento respondente;
   - Comportamento operante.
3 Eventos consequentes:
   - Reforçamento: positivo e negativo;
   - Esquiva e fuga.
4 Outros processos:
   - Extinção;
   - Punição;
   - Controle de estímulos: discriminação e generalização.
5 Aplicação do Behaviorismo.

## Texto complementar

### O eu o os outros

(...) Numa análise comportamental, uma pessoa é um organismo, um membro da espécie humana que adquiriu um repertório de comportamento.

(...) Uma pessoa não é um agente que origine; é um lugar, um ponto em que múltiplas condições genéticas e ambientais se reúnem num efeito conjunto. Como tal, ela permanece indiscutivelmente única. Ninguém mais (a menos que tenha um gêmeo idêntico) possui sua dotação genética e, sem exceção, ninguém mais tem sua história pessoal. Daí se segue que ninguém mais se comportará precisamente da mesma maneira.

(...) Uma pessoa controla outra no sentido de que se controla a si mesma. Ela não o faz modificando sentimentos ou estados mentais. Dizia-se que os deuses gregos mudavam o comportamento infundindo em homens e mulheres estados mentais como orgulho, confusão mental ou coragem, mas, desde então, ninguém mais teve êxito nisso. Uma pessoa modifica o comportamento de outra mudando o mundo em que esta vive.

(...) As pessoas aprendem a controlar os outros com muita facilidade. Um bebê, por exemplo, desenvolve certos métodos de controlar os pais quando se comporta de maneiras que levam a certos tipos de ação. As crianças adquirem técnicas de controlar seus companheiros e se tornam hábeis nisso muito antes de conseguirem controlar-se a si mesmas. A primeira educação que recebem no sentido de modificar seus próprios sentimentos ou estados introspectivamente observados pelo exercício da força de vontade ou pela alteração dos estados emotivos e motivacionais não é muito eficaz. O autocontrole que começa a ser ensinado sob a forma de provérbios, máximas e procedimentos empíricos é uma questão de mudar o ambiente. O controle de outras pessoas aprendido desde muito cedo vem por fim a ser usado no autocontrole e, eventualmente, uma tecnologia comportamental bem desenvolvida conduz a um autocontrole capaz.

### A questão do controle

Uma análise científica do comportamento deve, creio eu, supor que o comportamento de uma pessoa é controlado mais por sua história genética e ambiental do que pela própria pessoa enquanto agente criador, iniciador; todavia, nenhum outro aspecto da posição behaviorista suscitou objeções mais violentas. Não podemos evidentemente provar que o comportamento humano como um todo seja inteiramente determinado, mas a proposição torna-se mais plausível à medida que os fatos se acumulam e creio que chegamos a um ponto em que suas implicações devem ser consideradas a sério.

Subestimamos amiúde o fato de que o comportamento humano é também uma forma de controle. Que um organismo deva agir para controlar o mundo a seu redor é uma característica da vida, tanto quanto a respiração ou a reprodução. Uma pessoa age sobre o meio e aquilo que obtém é essencial para a sua sobrevivência e para a sobrevivência da espécie. A Ciência e a Tecnologia são simplesmente manifestações desse traço essencial do comportamento humano. A compreensão, a previsão e a explicação, bem como as aplicações tecnológicas, exemplificam o controle da natureza. Elas não expressam uma "atitude de dominação" ou "uma filosofia de controle". São os resultados inevitáveis de certos processos de comportamento.

Sem dúvida cometemos erros. Descobrimos, talvez rápido demais, meios cada vez mais eficazes de controlar nosso mundo, e nem sempre os usamos sensatamente, mas não podemos deixar de

controlar a natureza, assim como não podemos deixar de respirar ou de digerir o que comemos. O controle não é uma fase passageira. Nenhum místico ou asceta deixou jamais de controlar o mundo em seu redor; controla-o para controlar-se a si mesmo. Não podemos escolher um gênero de vida no qual não haja controle. Podemos tão-só mudar as condições controladoras.

### Contracontrole

Órgãos ou instituições organizados, tais como governos, religiões e sistemas econômicos e, em grau menor, educadores e psicoterapeutas, exercem um controle poderoso e muitas vezes molesto. Tal controle é exercido de maneiras que reforçam de forma muito eficaz aqueles que o exercem e, infelizmente, isto via de regra significa maneiras que são ou imediatamente adversativas para aqueles que sejam controlados ou os exploram a longo prazo.

Os que são assim controlados passam a agir. Escapam ao controlador – pondo-se fora de seu alcance, se for uma pessoa; desertando de um governo; apostasiando de uma religião; demitindo-se ou mandriando – ou então atacam a fim de enfraquecer ou destruir o poder controlador, como numa revolução, numa reforma, numa greve ou num protesto estudantil. Em outras palavras, eles se opõem ao controle com contracontrole.

SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Edusp, 1982. (trad. Maria da Penha Villalobos).

## Atividades

1. A partir do capítulo estudado e do texto complementar apresentado, discutam:
   - Como a análise comportamental vê a pessoa?
   - Pela proposta da análise comportamental, o que é preciso fazer para se conhecer e para conhecer os outros?
   - Como se dá a questão do controle e do contracontrole dos comportamentos?
2. Escolham situações simples da vida cotidiana e procurem aplicar os conceitos de reforçamento positivo e negativo, punição, extinção, esquiva, generalização e discriminação, que foram apresentados no texto, produzindo questões desafiadoras para seus colegas. Por exemplo: por que abrimos o guarda-chuva quando está chovendo? Como sabemos todos os dias como chegar em nossa casa?
3. Escolham uma situação social cotidiana e, a partir da perspectiva do Behaviorismo, procurem entender o que está acontecendo com o comportamento das pessoas, esforçando-se em conhecer as contingências ambientais que as levam a se comportar daquela maneira.
4. Assistam a um dos filmes indicados e debatam sobre o controle social do comportamento. Avaliem o controle em nossa sociedade.

## Para saber mais

### ■ Bibliografia básica

Sobre a análise do comportamento, existe um ótimo livro para principiantes, que utiliza o método de instrução programada para ensinar os principais conceitos da teoria S-R. Trata-se de *A análise*

*do comportamento*, de J. G. Holland e B. F. Skinner (São Paulo: Herder/USP, 1969). Outro livro introdutório, entretanto mais complexo que o primeiro, é *Aprendizagem:* teoria do reforço, de Fred Keller (São Paulo: EPU, 1973).

Muito interessante é a leitura do livro de ficção científica *Walden II:* uma sociedade do futuro, de B. F. Skinner (São Paulo: EPU, 1978), em que o autor, a partir da concepção da análise experimental do comportamento, apresenta sua visão utópica sobre um mundo onde as contingências estariam todas controladas.

*Admirável mundo novo*, de Aldous Huxley (Rio de Janeiro: Globo, 2001), escrito na primeira metade do século passado, é uma ficção futurista de uma sociedade completamente organizada e controlada.

*1984*, de George Orwell (São Paulo: Ibep Nacional, 2003), é uma metáfora pessimista do pós-guerra para o futuro da humanidade dominado pelo totalitarismo. Para garantir a manutenção do Partido, os setores mais importantes da sociedade eram controlados pelas teletelas, sempre sob a onipresença do Grande Irmão.

## ■ Bibliografia avançada

Indicamos dois livros que podem ajudar a aprofundar a compreensão dos conceitos: *Princípios elementares do comportamento I*, de D. L. Whaley e R. W. Malott (São Paulo: EPU, 1980), e *Princípios de Psicologia*, de F. S. Keller e W. N. Schoenfeld (São Paulo: Herder/USP, 1970).

Sem dúvida, os livros mais interessantes são os do próprio Skinner, pois, além dos conceitos, o autor desenvolve reflexões sobre o controle, o papel da ciência, o mundo interno do indivíduo. Indicamos: *Ciência e comportamento humano*, de B. F. Skinner (São Paulo: Martins Fontes, 2003). Na seção I, apresenta a discussão sobre a possibilidade de a ciência ajudar na resolução de problemas que a sociedade enfrenta; na seção II, os principais conceitos; na seção III, o indivíduo como um todo; na seção IV, o comportamento das pessoas em grupo; na seção V, as agências controladoras do comportamento; e na última, a discussão sobre o controle.

No livro *Sobre o Behaviorismo*, de B. F. Skinner (São Paulo: Cultrix, 1995), o autor retoma a questão do mundo interior ao indivíduo, a questão do controle, e apresenta discussões e análises sobre alguns comportamentos, como perceber, falar, pensar, conhecer.

O livro *Questões recentes na análise comportamental* (Campinas: Papirus, 1995) contém artigos de Skinner em seus últimos 20 anos de trabalho. Consulte também o livro *Coerção e suas implicações*, de Murray Sidmam (Campinas: Editorial Psy, 1995).

## ■ Outros recursos

- *Meu tio na América* (França). Direção de Alain Resnais. 1980. 125 min.
  O filme apresenta a relação entre a tese de um biólogo comportamentalista e o conflito vivido por pessoas de diferentes níveis sociais.
- *Laranja mecânica* (Inglaterra). Direção de Stanley Kubrick. Warner Bros, 1971. 138 min.
  O líder de um grupo de jovens é preso e sofre um processo que visa à eliminação de sua conduta violenta. O filme permite uma discussão sobre o caráter ético dos limites do Estado no controle da conduta dos cidadãos.
- *Nell* (Estados Unidos). Direção de Michael Apted. 20th Century Fox, 1994. 115 min.
  O filme apresenta a história verídica de uma mulher que durante seus 24 anos viveu abandonada na floresta, desenvolvendo assim uma linguagem própria ao meio em que está inserida. Descoberta por um médico e uma psicóloga, o filme trata do processo de Nell.

CAPÍTULO

# 5

# PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

O desenvolvimento do psiquismo no ser humano é central na Psicologia. Como pudemos nos tornar o que somos hoje? De onde surgem as capacidades humanas que apresentamos? São naturais? São históricas? Essas perguntas podem ser consideradas como norteadoras de uma Psicologia que no início do século XX, na recém-criada União Soviética, sob a influência do pensamento marxista, surge para tornar-se uma alternativa na Psicologia atual.

Para Vygotsky (1896-1934), o fenômeno psicológico é simultaneamente subjetivo e cultural.

## A VISÃO DE FENÔMENO PSICOLÓGICO OU O OBJETO DA PSICOLOGIA

A Psicologia Sócio-Histórica toma como base a **Psicologia de Vygotsky** e tem como meta a superação de algumas certezas que a Psicologia produziu desde Wundt. Vamos começar a apresentação dessa Psicologia Sócio-Histórica a partir dessas questões.

O fenômeno psicológico, objeto de estudo da Psicologia, refere-se à experiência pessoal dos sujeitos. Mas essa definição nunca foi simples nem consensual. Muitas maneiras de fazer referência a esse fenômeno foram surgindo com as diversas teorias, e para a concepção sócio-histórica, em todas as suas formas, a Psicologia caracterizou o fenômeno como algo abstrato e natural no ser humano.

Explicando melhor: as várias Psicologias, na opinião da Psicologia sócio-histórica, fizeram do fenômeno psicológico algo existente nos sujeitos independentemente de suas vivências. A experiência psicológica estava dada como uma característica do ser humano, que sonharia, pensaria, sentiria, desejaria, seria consciente ou não disso, simplesmente porque sua condição de animal de determinada espécie o permitiria. O fenômeno psicológico já estaria dado, portanto, em cada ser humano, não importando seu surgimento ou construção, mas sim seu desenvolvimento.

A Psicologia Sócio-Histórica, em sua origem, no pensamento de Vygotsky, questionou essa certeza e quis pensar esse fenômeno como uma experiência pessoal que se constitui no coletivo e na cultura. Para os sócio-históricos, a subjetividade não está dada como

um *a priori*, mas é uma conquista humana a partir de sua atividade e sua intervenção transformadora sobre o mundo. Estamos agora falando de cada um de nós, mas estamos também falando de nossos antepassados humanos. Se há uma estrutura psíquica, se há conteúdos psíquicos, é porque foram construídos ao longo dos milhões de anos de desenvolvimento da humanidade.

Estudar e compreender o fenômeno psicológico exige que o pensemos como um processo e busquemos sua história, ou seja, o aparecimento das formas de subjetivação que apresentamos hoje ao longo do tempo histórico.

**Estudar e compreender o fenômeno psicológico exige que o pensemos como um processo e busquemos sua história.**

A Psicologia Sócio-Histórica estuda o ser humano e seu mundo psíquico como **construções históricas** e **sociais da humanidade**. O mundo psíquico que temos hoje não foi e nem será sempre assim, pois sua caracterização está diretamente ligada ao mundo material e às formas de vida que temos hoje em certas sociedades modernas.

Assim, o fenômeno psicológico não pertence a uma natureza humana. Ao contrário, ele é pensado como algo que os humanos constituíram como possibilidade devido à forma como nos inserimos e atuamos no mundo. Para a teoria, foi o trabalho – atividade instrumental de transformação do mundo para obter sobrevivência – o responsável por essas transformações. E não só o trabalho como uso de instrumentos para a transformação, mas o fato de se dar em um coletivo de humanos. Instrumentos, trabalho, coletivo de humanos... eis aí a origem de tudo.

A descoberta da ferramenta como mediação entre o humano e o mundo material acompanha e é acompanhada por uma mudança nas capacidades humanas. Estava rompida a relação com o imediato. Explicando melhor: como animais, nós também só utilizávamos aquilo que se apresentava como possibilidade no imediato da experiência. Utilizávamos uma vara para alcançar maçãs nas árvores, se ela estivesse ali, ao nosso lado. Mas o aparecimento da ferramenta é mais que isso, é a possibilidade de buscar, de construir o objeto que nos permitisse alcançar as frutas.

Imagine os primeiros humanos encontrando ossos de esqueletos que permitiam seu uso para alcançar algo, para partir algo, enfim para um uso não planejado por nossos esquemas genéticos. Agora pense na espaçonave que leva os humanos à Lua, como o máximo do desenvolvimento de nossas ferramentas. É disso que estamos falando. Um dia os humanos utilizaram um osso ou uma vara para fazer algo que não estava previsto e nesse momento abriram o caminho para as espaçonaves, ou seja, para a criação de novos instrumentos de produção da vida e da sobrevivência. Agora, coloque nessa cena outros humanos. Muitos estão ali, em bando, e vão coletivamente apresentar novas possibilidades de estar no mundo. Estava criado para um coletivo o instrumento ou ferramenta.

Dê uma olhada a sua volta e veja quantas ferramentas os humanos já inventaram: canetas, lápis, cadernos, lousas, gizes, mesas, cadeiras, piso, prédios, plantas ornamentais, roupas, mochilas, alimentos preparados... Aliás, você achou algo que não tenha sido criado pelo ser humano? E ainda cabe destacar que, como uma das ferramentas mais importantes, os humanos criaram a linguagem para se comunicar, facilitando muito a vida coletiva.

Essas mudanças são fundamentais para os sócio-históricos, pois elas permitiram o surgimento do ser humano que conhecemos hoje. Primeiro, a ferramenta permitiu o descolamento do imediatismo, e isso vai permitir uma conquista fundamental – o ser humano criou o tempo, como distância entre uma coisa e outra. Nós nos acostumamos com tudo isso e deixamos de perceber que é preciso sair do lugar do imediato para conquistar a possibilidade de pensar as coisas em uma linha de tempo. Os animais que não

saíram desse estágio não conseguem, como nós, deixar para depois alguma coisa. Nós podemos adiar a realização de uma tarefa e podemos pensar em alcançar algo cumprindo etapas. Por isso, conquistamos também a possibilidade de planejar.

São essas conquistas que nos permitem saltar de um lugar de animais para um lugar de humanos. Criamos o conjunto de possibilidades que chamamos de humanidade. Vejamos.

Fomos então inventando coisas, instrumentos que se pareciam com nossas mãos, com nossos braços, com nossos corpos e fomos com isso aumentando nossas possibilidades de intervenção no mundo. Depois criamos coisas que supriam pedaços do corpo que não possuíamos, como asas, e criamos o avião ou a asa delta e voamos. Fomos e estamos ainda em um processo de invenção do humano, criando a cada dia novas possibilidades para ele.

**Como pensamos, sentimos, desejamos, e significamos as experiências que vamos vivendo?**

Tudo isso se faz acompanhar de **formas de subjetivação**. Como pensamos, como sentimos, como desejamos, como significamos as experiências que vamos vivendo? Aqui falamos de mundo psicológico e estamos afirmando que, para a Psicologia Sócio-Histórica, o mundo psicológico é esse mundo de registros e possibilidades que acompanham e possibilitam as intervenções do ser humano no mundo. Se o mundo muda, é porque o humano mudou, e ao mudar o mundo o humano se transforma. Um movimento incessante de transformação.

**O mundo psicológico nunca foi o mesmo, e o que sabemos hoje sobre ele não servirá amanhã para saber do mundo psicológico dos futuros humanos.**

O mundo psicológico nunca foi o mesmo, e o que sabemos hoje sobre ele não servirá amanhã para saber do mundo psicológico dos futuros humanos. E o que sabemos sobre os humanos ocidentais pode não servir para saber sobre os humanos orientais ou sobre outros grupos que não estejam vivendo a mesma realidade social que nós. Indígenas, por exemplo, não devem sentir as coisas da mesma forma que nós. Há tribos que festejam a morte. Há culturas que têm outras necessidades, se vestem diferentemente, comem e vivem de modo distinto do nosso. Para os sócio-históricos, essas pessoas também têm um mundo psicológico diferente do nosso.

Então, começamos aqui com uma conclusão bastante importante: a Psicologia que temos e estamos aqui querendo que você aprenda não serve para compreender qualquer humano. É uma Psicologia ocidental moderna. O fenômeno psicológico que ela estuda e dá visibilidade é o fenômeno psicológico dos humanos do século XXI da chamada sociedade ocidental.

## Não há natureza humana; há condição humana

Não falaremos então em uma natureza humana, pois para os sócio-históricos ela não existe. Não existe como uma essência abstrata, universal e eterna que caracterizaria os humanos. Existe uma condição humana que se caracteriza pelo fato de os humanos construírem suas formas de satisfação de necessidades e fazerem isso com outros humanos, coletivamente. Mas veja que interessante: quando falamos em natureza humana, estamos falando de algo pronto, uma capacidade que nasce conosco e se desenvolve. Quando falamos de condição, estamos nos referindo a algo que nos caracteriza, mas que não nos dá, de imediato, nenhuma aptidão ou habilidade.

Somos seres que construímos os instrumentos de satisfação de nossas necessidades, mas quais necessidades? Quais instrumentos? Isso dependerá do momento histórico em que vivermos. Um exemplo interessante é a invenção da mamadeira pelos humanos. An-

tes dela, as mulheres tinham um lugar na sociedade e eram obrigadas a alimentar sua prole sem substituição. O movimento feminista não poderia ter surgido entre nós não fosse a invenção da mamadeira, que permitiu que a mulher dividisse a tarefa da alimentação da prole com o marido ou outras pessoas. Claro que antes disso criamos a ama de leite, mas era outra mulher. A mamadeira é a superação dessas dificuldades e uma invenção que abriu novas possibilidades para a mulher e para a relação dela com seus filhos.

Gostaríamos aqui também de brincar um pouco com nossas certezas. Nossa sociedade tem se pensado como machista. Ou seja, uma sociedade que valoriza e coloca os homens como seu centro e como portadores do poder nas relações sociais. Sem dúvida, foram eles que guerrearam e caçaram, conquistando esse lugar de poder que possuem. Isso fez nossa sociedade ocidental girar em torno do masculino. Valorizamos obeliscos, que podem ser tomados como formas fálicas que indicam poder. Em nossa sociedade, as tarefas femininas são desvalorizadas e trabalho é uma palavra que não se emprega para as tarefas femininas realizadas em casa. A valorização do masculino pode ter levado, na compreensão dos sócio-históricos, à teorização que pensa a dinâmica psíquica da mulher com inveja do pênis (do fálus). Complexo de castração é um fenômeno feminino.

Agora pensemos uma sociedade feminista. Será que nossa dinâmica psíquica seria caracterizada pelos mesmos complexos e desejos? Não sofreriam os homens de um complexo de "vazio abdominal" quando se dessem conta de que não possuem útero, como as poderosas mulheres? Ou um "corte de seus seios", quando se percebessem diferentes das poderosas mulheres? Não ocupariam os formatos de seios ou do útero, o lugar dos obeliscos? Brincadeiras à parte, estamos trabalhando uma ideia importante: a forma de compreender, sentir e agir dos humanos tem a ver com as formas sociais que adotam para viver!

**É da condição humana criar-se a si próprio, libertando-se dos limites impostos pelo biológico de seus corpos.**

Condição humana não é natureza humana. Condição humana é exatamente a possibilidade de os humanos criarem a si próprios, libertando-se dos limites impostos pelo biológico de seus corpos.

# A IMPORTÂNCIA DA CULTURA

A **cultura** é a melhor expressão ou fotografia do avanço da humanidade. Nossas conquistas estão depositadas nos objetos e nas ideias que construímos ao longo desse tempo histórico em que nos desenvolvemos.

A cultura não é um conjunto de objetos criados pelos humanos, apenas. A cultura é a humanização do mundo material. Os humanos se colocam nesse mundo e põem suas mãos e seus corpos para transformar o mundo material. Fazemos das árvores cadernos, lápis, mesas, cadeiras, camas para descansar; fazemos do petróleo a gasolina, o plástico, a fibra sintética; fazemos da lã o tecido; do barro os tijolos e os potes; do ferro o aço e depois o automóvel e a espaçonave. E conquistamos o espaço e o planeta Terra.

Criamos, além de objetos, rituais. Criamos ideias, ciências, religiões, arte... Criamos um mundo, à nossa volta, humanizado. Nós, humanos, estamos lá, em cada coisa que está à nossa volta. Há ali trabalho humano, mãos e corpos humanos, ideias e desejos humanos.

Assim, se conquistamos a escrita, criamos objetos para isso; se conquistamos a proteção do frio, criamos objetos para isso; se criamos a estética, temos objetos para isso. Se falamos, criamos palavras para isso. São conquistas de possibilidades humanas de ser e estar no mundo que têm seus correspondentes em objetos. Isso é cultura.

Agora veja que o humano está posto na cultura, ou seja, todos os avanços e possibilidades de atividades e capacidades humanas estão postos nos objetos da cultura, inclusive um dos mais importantes – **a linguagem**. Muito bem, é então dessa forma, entrando em contato com os objetos que foram criados e que carregam humanidade, que quando nascemos candidatos à humanidade vamos nos humanizando. Nós nos apropriamos dessas capacidades que foram conquistadas porque manuseamos esses objetos e incorporamos as capacidades que ali foram postas como capacidades nossas. E fazemos isso com uma grande facilidade porque temos conosco os outros, adultos, que podem nos ensinar o que fazer e como fazer para aprendermos.

**A cultura carrega possibilidades psíquicas, de subjetividade, que vamos reconstruindo em nós.**

A cultura carrega possibilidades psíquicas, de subjetividade, que vamos reconstruindo em nós. E esse movimento não é algo repetitivo, porque cada um fará essa tarefa e se tornará um humano "igual", com as mesmas capacidades, mas "diferente" porque cada um fará a seu modo, em situações diferentes e com pessoas distintas. Cada um "se construirá" tornando-se um humano singular.

Notem que todo esse processo se faz mediado pela linguagem (também uma criação humana). Ela é fundamental para a construção de nossas formas de pensar e de sentir. Nosso mundo interior é formado de imagens, sensações, mas ele toma forma nas palavras. Assim, quando aprendemos uma língua, estamos aprendendo a pensar e a sentir.

## Sujeito e mundo: âmbitos de um mesmo processo

Para a Psicologia Sócio-Histórica, sujeito e mundo são, assim, âmbitos distintos, mas criados no mesmo processo. Ao interferir de modo transformador sobre o mundo material, o ser humano estará se constituindo e construindo o mundo que tem à sua volta.

Sujeito e mundo não são âmbitos antagônicos, como pensam algumas teorias. Sujeito e mundo se completam e se referem um ao outro. Ao conhecer um ritual de um grupo social, poderemos conhecer muito de sua forma de subjetivação. Ao conhecer as ideias e os projetos de um ser humano, poderemos saber sobre sua sociedade e suas formas de vida. A Psicologia é uma ciência do mundo subjetivo, mas isso não quer dizer que o material de seu trabalho esteja apenas "dentro" dos sujeitos. Um psicólogo que pensa assim tem no mundo cultural e social muitos elementos para saber da dinâmica dos sujeitos que ali vivem.

Podemos então falar de subjetividade individual e subjetividade social, pois os fenômenos sociais estão, de forma simultânea, dentro e fora dos indivíduos, isto é, estão na subjetividade individual e na subjetividade social.

A subjetividade deve ser compreendida como

> *"um sistema integrador do interno e do externo, tanto em sua dimensão social, como individual, que por sua gênese é também social... A subjetividade não é interna nem externa: ela supõe outra representação teórica na qual o interno e o externo deixam de ser dimensões excludentes e se convertem em dimensões constitutivas de uma nova qualidade do ser: o subjetivo. Como dimensões da subjetividade ambos (o interno e o externo) se integram e desintegram de múltiplas formas no curso de seu desenvolvimento, no processo dentro do qual o que era interno pode converter-se em externo e vice-versa".*

GONZÁLEZ-REY, Fernando L. Categoria "personalidad": su significación para La Psicolojía social. In: *Psicologia Revista* – revista da Faculdade de Psicologia da PUC-SP. n. 4, maio 1997, p. 37-53.

A **subjetividade individual** representa a constituição da história de relações sociais do sujeito concreto dentro de um sistema individual. O indivíduo, ao viver relações sociais determinadas e experiências determinadas em uma cultura que tem ideias e valores próprios, vai se constituindo, ou seja, vai construindo sentido para as experiências que vivencia. Esse espaço pessoal dos sentidos que atribuímos ao mundo se configura como a subjetividade individual.

A **subjetividade social** é exatamente a aresta subjetiva da constituição da sociedade. Refere-se

> *"ao sistema integral de configurações subjetivas (grupais ou individuais), que se articulam nos distintos níveis da vida social...".*
>
> *Op. cit.*

Assim, para a Psicologia Sócio-Histórica, não há como compreender um indivíduo sem conhecer seu mundo. Para compreender o que cada um de nós sente e pensa e como cada um de nós age, é preciso conhecer o mundo social no qual estamos imersos e do qual somos construtores; é preciso investigar os valores sociais, as formas de relação e de produção da sobrevivência de nosso mundo, e as formas de ser do nosso tempo.

Para facilitar a compreensão dessas noções básicas da Psicologia Sócio-Histórica, sugerimos que reflita sobre o que sente, pensa e como age, identificando em seu mundo social os espaços nos quais essas formas se configuram, pois, com certeza, é nelas que você busca a matéria-prima para construir sua forma particular de ser. Mesmo sem perceber, você as reforça ou reconstrói diariamente, atuando para que elas se mantenham. Há um movimento constante que vai de você para o mundo social e que lhe vem desse mesmo mundo. O instrumento básico para essa relação tem sido a linguagem.

**O instrumento básico para essa relação tem sido a linguagem.**

Quando nos apropriamos da linguagem como instrumento, temos acesso a um mundo de significações historicamente produzido. Além disso, a linguagem também é instrumento de mediação na apropriação de outros instrumentos. Por isso, quando nos tornamos humanos – o que só ocorre socialmente – nos apropriamos de todos os significados sociais. Mas, por sermos ativos, também atribuímos significados, ou seja, apropriamo-nos da história, apreendemos o mundo, atribuindo-lhe um sentido pessoal construído a partir de nossa atividade, de nossas relações e dos significados aprendidos. Esse processo de apropriação do mundo social permite o desenvolvimento da consciência. Vamos nos humanizando em um processo permanente.

## Algumas sistematizações importantes

Em termos de história, é importante localizarmos as bases dessa Psicologia na União Soviética, nos anos de revolução. Embalada pela Revolução de 1917 na Rússia, que instituiu a União das Repúblicas Soviéticas, pode-se compreender a importância de um conhecimento que valoriza a relação do sujeito com o mundo onde vive e suas formas de produção de riqueza e sobrevivência.

Revolução de 1917 na Rússia.

Dea Picture Library/Other Images

**Um período revolucionário é sempre um período fértil para novas concepções.**

A Revolução precisava de pensamentos que garantissem a ideia de que se teria um novo homem, se houvesse um novo mundo. Essas ideias permitiam a consolidação e a expansão da Revolução. Um período revolucionário é sempre um período fértil para novas concepções, e isso se deu no início do século XX com a colaboração de Vygotsky, Leontiev e Luria, que trabalhavam juntos e puderam fazer avançar o pensamento em Psicologia, superando as visões mais conservadoras e naturalizantes no campo dessa ciência.

Superar visões positivistas e estudar o ser humano como uma construção histórica e social da própria humanidade. Os princípios básicos da teoria criada por esses autores podem ser resumidos em:

- A compreensão das funções superiores do homem não pode ser alcançada pela psicologia animal, pois os animais não têm vida social e cultural.
- As funções superiores do homem não podem ser vistas apenas como resultado da maturação de um organismo que já possui, em potencial, tais capacidades.
- A linguagem e o pensamento humano têm origem social. A cultura faz parte do desenvolvimento humano e deve ser integrada ao estudo e à explicação das funções superiores.
- A consciência e o comportamento são aspectos integrados de uma unidade, não podendo ser isolados pela Psicologia.

Vygotsky desenvolveu, também, uma estrutura teórica marxista para a Psicologia:

- Todos os fenômenos devem ser estudados como processos em permanente movimento e transformação.
- O homem constitui-se e se transforma ao atuar sobre a natureza com sua atividade e seus instrumentos.
- Não se pode construir conhecimento a partir do aparente, pois não se captam as determinações que são constitutivas do objeto. Ao contrário, é preciso rastrear a evolução dos fenômenos, pois estão em sua gênese e em seu movimento as explicações para sua aparência atual.
- A mudança individual tem sua raiz nas condições sociais de vida. Assim, não é a consciência do homem que determina as formas de vida, mas é a vida que se tem que determina a consciência.

## Noções básicas da Psicologia Sócio-Histórica

A concepção do humano da Psicologia Sócio-Histórica pode ser assim sintetizada: o ser humano é um ser ativo, social e histórico. É essa sua condição humana. O homem constrói sua existência a partir de uma ação sobre a realidade, que tem por objetivo satisfazer suas necessidades. Mas essa ação e essas necessidades têm uma característica fundamental: são sociais e produzidas historicamente em sociedade. As necessidades básicas do ser humano não são apenas biológicas; ao surgirem, elas são imediatamente socializadas. Por exemplo, os hábitos alimentares e o comportamento sexual são formas sociais e não naturais de satisfazer necessidades biológicas.

Por meio da atividade, o ser humano produz o necessário para satisfazer essas necessidades. A atividade de cada indivíduo, ou seja, sua ação particular é determinada e definida

pela forma como a sociedade se organiza para o trabalho. Entendido como a transformação da natureza para a produção da existência humana, o trabalho só é possível em sociedade. É um processo pelo qual o ser humano estabelece, ao mesmo tempo, relação com a natureza e com os outros indivíduos – relações que se determinam reciprocamente. Portanto, o trabalho só pode ser entendido dentro de relações sociais determinadas. São essas relações que definem o lugar de cada indivíduo e a sua atividade. Por isso, quando se diz que o ser humano é ativo, diz-se, ao mesmo tempo, que ele é um ser social.

A ação do ser humano sobre a realidade que, obrigatoriamente, ocorre em sociedade, é um processo histórico. É uma ação de transformação da natureza, que leva à transformação do próprio indivíduo. Quando produz os bens necessários à satisfação de suas necessidades, o ser humano estabelece novos parâmetros na sua relação com a natureza, o que gera novas necessidades, que também deverão, por sua vez, ser satisfeitas.

As relações sociais nas quais ocorre esse processo modificam-se à medida que se desenvolvem as necessidades humanas e a produção que visa satisfazê-las. É um processo de transformação constante das necessidades e da atividade dos homens e das relações que eles estabelecem entre si para a produção de sua existência. Esse movimento tem por base a contradição: o desenvolvimento das necessidades humanas e das formas de satisfazê-las, ao mesmo tempo em que só são possíveis diante de determinadas relações sociais, provocam a necessidade de transformação dessas mesmas relações e condicionam o aparecimento de novas relações sociais. Esse processo histórico é construído pelos indivíduos, e é esse processo histórico que constrói os seres humanos.

**É um processo de transformação constante das necessidades e da atividade dos homens e das relações que eles estabelecem entre si para a produção de sua existência.**

Assim, o ser humano é ativo, social e histórico.

## *O ser humano concreto*

A Psicologia deve buscar compreender o indivíduo como ser determinado histórica e socialmente. Esse indivíduo jamais poderá ser compreendido senão por suas relações e seus vínculos sociais, pela sua inserção em determinada sociedade, em um momento histórico específico.

**A Psicologia deve buscar compreender o indivíduo como ser determinado histórica e socialmente.**

O ser humano existe, age e pensa de certa maneira porque existe em dado momento e local, vivendo determinadas relações.

A consciência humana revela as determinações sociais e históricas do ser humano – não diretamente, de maneira imediata, porque não é assim, mecanicamente, que se processa a consciência. As mediações devem ser desvendadas, pois passam pelas formas de atividade e relações sociais, pelos significados atribuídos nesse processo à toda realidade na qual os seres humanos vivem. É necessário conhecer além da aparência, buscando a essência desse processo, que revela o movimento de transformação constante a partir da contradição, entendida como princípio fundamental do movimento da realidade.

Assim, para conhecer o ser humano é preciso situá-lo em um momento histórico, identificar as determinações e desvendá-las. Para entender o movimento contraditório da totalidade na qual se encontram os indivíduos, deve-se partir do geral para o particular, para o processo individual de relação entre atividade e consciência. É necessário perceber o singular e seu movimento como parte do movimento geral, e ao revelar essas mediações compreender não só o geral, mas o particular. É dessa forma que o indivíduo deve ser entendido pela Psicologia fundamentada no materialismo histórico e dialético.

# As categorias de análise da Psicologia Sócio-Histórica

A Psicologia Sócio-Histórica utiliza-se então de algumas categorias de análise que correspondem a essa forma de ver o processo e o movimento humanos: atividade, consciência, identidade, afetividade, linguagem, sentido e significado.

A **atividade** apresenta-se então como uma categoria do psiquismo na medida em que é a partir dela que os humanos se põem no mundo e criam a relação fundamental que permitirá todo o processo de transformação do mundo e de si mesmos. Conhecer como os sujeitos se inserem no mundo, que relações sociais vivem a partir dessa inserção, como produzem sua sobrevivência, como se comportam e atuam permite começar a pensar a subjetividade.

A **consciência** se desenvolve no cérebro humano como capacidade superior. Seu material está na vida vivida e nas formas de vida instituídas pelo grupo social. A consciência pode ser considerada um reflexo ativamente modificado da realidade objetiva vivida pelos sujeitos.

> *"(...) Consciência e atividade se encadeiam e se determinam reciprocamente, ao mesmo tempo em que se confrontam e se superam, intermediadas pela reflexão. Não basta a ação avançar para que automaticamente a consciência se transforme. A ação tem que ser refletida criticamente: tem de ser trabalhada ao nível psicológico. A consciência também é trabalho, atividade subjetiva em relação à atividade objetiva, e não transposição mecânica, reflexo de relações objetivas."*
>
> SAWAIA, Bader B. *A consciência em construção no trabalho de construção da existência*. São Paulo: PUC, 1987, p. 293 (tese de doutorado).

A consciência não se refere nesta teoria a apenas uma atividade cognitiva. Na consciência se mesclam conhecimentos, sentimentos, imagens, palavras que representam a forma como o sujeito vive, sente e pensa o mundo. É o mundo dos registros das vivências dos sujeitos. É razão, emoção e ação.

A **identidade** compõe com a atividade e a consciência as categorias básicas do psiquismo e refere-se à organização que o sujeito faz sobre si mesmo. Reúne na consciência as ações, os projetos, as relações, as noções e os julgamentos sobre si. É o que permite ao sujeito saber-se único, identificar-se com o que faz e vive, reconhecer-se. Em uma noção de mundo em movimento, a identidade aparece então, nessa teoria, como metamorfose. Foi A.C. Ciampa (1987) quem desenvolveu a tese de que a "identidade é metamorfose".

O indivíduo é, para Ciampa, antes de tudo ação, atividade sobre o mundo e como produto da atividade que ocorre na relação com outros surgem personagens, que são manifestações empíricas da identidade. Portanto, nas atividades e nas relações, o indivíduo vai se apresentando e se modificando. Sua identidade é metamorfose. Assim, o movimento do sujeito é de transformação, mantendo uma unidade entre o pensar, o ser e o agir. A essa unidade, Ciampa nomeou de mesmidade do sujeito perceber as determinações externas e se colocar em relação a elas, sem negar o movimento, sem impedir as transformações que a vida provoca, mas que não é uma mudança imposta, na qual o sujeito fica à mercê das determinações; o sujeito é ser ativo que transforma o mundo, esse mesmo mundo que o transforma.

Ciampa analisa então a reposição da identidade como mesmice de mim. Isso acontece quando o sujeito se fixa em uma forma de apresentação de si, impedindo que o novo lhe traga mudanças possíveis. O sujeito quer, ou é pressionado a, manter-se da forma como se apresentou um dia, repondo sua identidade. Aqui há também um movimento, mas é um movimento conservador de uma identidade uma vez posta e que passa a ser reposta, dando a impressão de que não há movimento.

Por fim, Ciampa toma a existência concreta como uma unidade da multiplicidade. As variadas vivências que temos, os vários momentos e muitas e diversas pessoas que nos cercam e conosco se relacionam, além das várias atividades que desenvolvemos, tornam nossa identidade algo múltiplo. Somos uma unidade da diversidade, da multiplicidade. E quando nos manifestamos em um lugar, em relações e atividades específicas, expressamos parte dessa totalidade. Não confundir com expressar um pedaço de nós. Não expressamos uma totalidade parcial, como representação de nós, e deixamos de expressar outras possibilidades que também nos pertencem como possibilidades, mas que naquele momento não têm necessidade de ser expressas. Aqui queremos apenas dar uma ideia do movimento que ocorre com os sujeitos, um movimento de transformação sem que se perca a identificação com tudo isso que reconhecemos ser parte de nós, por isso identidade; por isso metamorfose.

**As variadas vivências que temos, os vários momentos e muitas e diversas pessoas que nos cercam e conosco se relacionam, além das várias atividades que desenvolvemos, tornam nossa identidade algo múltiplo.**

A **linguagem** é um instrumento importante para nossa expressão e para formar nossa consciência.

> *"(...) A linguagem, portanto, o instrumento fundamental nesse processo de mediação das relações sociais, no qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico."*

AGUIAR, Wanda M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A. M. B. (Org.) *Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, p. 103.

As **relações sociais** têm enorme importância para a teoria. Os vínculos que se constituem vão permitir determinadas experiências. Em nossas vivências somos **afetados** (de afetividade) de alguma forma e fazemos então nossos registros emocionados. O mundo psicológico como um mundo de símbolos, imagens, sensações e emoções vai se organizando em nós e permitindo a formação da consciência. A linguagem, com suas palavras, é um dos mais importantes veículos de transporte do campo objetivo para o campo da subjetividade e vice-versa.

Para finalizar, vamos falar um pouco dos sentidos. Vygotsky foi quem usou o termo desde as suas primeiras obras.

Vygotsky escreveu:

> *"(...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (...)".*

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

González-Rey leva adiante essas considerações de Vygotsky e apresenta o **sentido** como

> *"(...) fonte essencial do processo de subjetivação e é ele que define o que o sujeito experimenta psicologicamente diante da expressão de uma palavra. O sentido articula de forma específica o mundo psicológico historicamente configurado do sujeito com a experiência de um evento atual. Nessa acepção, o sentido acontece em um elemento central de integração dialética entre o histórico e o atual na configuração da psique".*

GONZÁLEZ-REY, Fernando L.. *O social na Psicologia e a Psicologia Social – a emergência do sujeito.* Petrópolis: Vozes, 2004.

O sentido é algo individual, mas que tem sua formação no encontro do sujeito singular com uma experiência social concreta. Nessas situações sociais, o sujeito atua, vivencia relações, estabelece vínculos, convive com significados, experimenta emoções e **produz sentidos**.

Sentido é uma unidade constitutiva da subjetividade. E continua González-Rey:

> *"A categoria de sentido favorece uma representação da subjetividade que permite entender a psique não como uma resposta, nem como um reflexo do objetivo, e sim como uma produção de um sujeito que se organiza unicamente em suas condições de vida social, mas que não é um efeito linear de nenhuma dessas condições. Os processos de produção de sentido expressam a capacidade da psique humana para produzir expressões singulares em situações aparentemente semelhantes".*

GONZÁLEZ-REY, Fernando L. *O social na Psicologia e a Psicologia Social – a emergência do sujeito.* Petrópolis: Vozes, 2004.

**Seres humanos atuam sobre o mundo transformando-o e, ao fazerem isso, se modificam a si mesmos.**

Nossa intenção aqui não é aprofundar essas categorias, mas demonstrar que a Psicologia Sócio-Histórica tem um conjunto teórico que é compatível com seus pressupostos epistemológicos. Seres humanos atuam sobre o mundo transformando-o e, ao fazerem isso, se modificam a si mesmos. Atividade, consciência, identidade, linguagem, significados e sentidos são algumas das categorias as quais pesquisadores, professores e profissionais que trabalham a partir dessa perspectiva utilizam para fazer sua leitura da realidade e dar visibilidade à dimensão psicológica, subjetiva que a realidade possui.

# Aplicação da Psicologia Sócio-Histórica

Esse conjunto teórico é utilizado por pesquisadores que buscam dar visibilidade ao movimento de transformação do humano e às construções subjetivas pessoais ou sociais que são feitas. Estudam qualquer fenômeno da realidade, seja ele coletivo (social) ou individual. Os sentidos que as pessoas constroem no decorrer da experiência concreta de vida é eixo desses estudos, mas há aqueles que trabalham enfatizando a atividade e outros ainda, a identidade.

Na prática profissional também se pode trabalhar a partir dessa perspectiva. Em consultórios, escolas, organizações, instituições de saúde, na justiça, no esporte, na comunidade, enfim em qualquer lugar onde atue um psicólogo, ele pode trabalhar a partir da vida de cada um, de um grupo ou de uma instituição, relacionando atividades, identidades, vínculos, significados e sentidos. É uma tarefa que permite aos sujeitos a apropriação e a compreensão de sua forma de estar no mundo e contribuir nas relações, assim como permite que se entenda como sujeito ativo aquele que transforma e pode transformar o mundo na busca de melhores condições de vida para si e para o coletivo.

As políticas públicas se tornam, na Psicologia Sócio-Histórica no Brasil, um campo de grandes contribuições. Primeiro, porque essa perspectiva está guiada por princípios que pensam e querem o mundo em movimento; que pensam e querem o humano pensado como ser ativo, social e histórico. Além disso, a relação do sujeito com o mundo social onde está inserido é eixo de seu pensamento. Assim, suas práticas estão voltadas para as condições de vida a que estão submetidos os sujeitos. Políticas públicas se referem a direitos sociais de um agrupamento humano; são políticas para guiar a construção da vida coletiva, tornando-se um campo de grande interesse para os psicólogos sócio-históricos.

Em segundo lugar, entende-se que a Psicologia Sócio-Histórica apresenta pressupostos úteis a esse campo. A maior parte das construções políticas da vida pública desconsidera a presença de sujeitos que são, na maioria das vezes, vistos e concebidos nas políticas como meros usuários. Poucos são os esforços de compreensão da relação que os sujeitos sociais mantêm com um serviço, por exemplo, o serviço de transporte ou de saúde.

**A maior parte das construções políticas da vida pública desconsidera a presença de sujeitos que são, na maioria das vezes, vistos e concebidos nas políticas como meros usuários.**

Quando se constroem as políticas, buscam-se eficiência, qualidade, mas não se pensa quem é o sujeito que vai utilizá-las e como ele precisa ou qual sentido ele atribui àquele serviço. Muitas vezes as políticas ignoram, por exemplo, que temos uma população ainda com muitos analfabetos, e todos os avisos são feitos em linguagem escrita. Muitas vezes as políticas menosprezam a estética popular e consideram desnecessário embelezar o local onde o serviço será prestado. Note a diferença entre um consultório ou hospital particular e uma unidade básica de saúde. Além disso, por não considerarem os sujeitos, as políticas não os tomam como parte das decisões e raramente chamam esses sujeitos que utilizarão os serviços para opinar e ajudar a decidir aspectos importantes da política. A Psicologia Sócio-Histórica, ao desnaturalizar os sujeitos e pensá-los como sujeitos singulares e ativos na construção de seu mundo, não pode deixar de contribuir produzindo saberes que permitam novas relações entre o Estado e a população em geral.

A Psicologia Sócio-Histórica nesses trabalhos ainda se põe com um diferencial grande em relação a outras perspectivas que naturalizam o mundo psicológico e deixam de lado a relação do sujeito com seu mundo social – ela pede que o profissional se posicione. Aqui o psicólogo não deve estar pensando como um sujeito neutro, mas como alguém que se compromete com a construção de condições dignas de vida. Psicologia e política não se separam. A política é parte integrante do fazer dos profissionais. Por isso a Psicologia Sócio-Histórica tem como um de seus debates importantes o compromisso social que a Psicologia deve manter com a sociedade em que se insere e para a qual produz.

> ***"A psicologia Sócio-Histórica, por sua vez, propõe, fundamentada no método que alia conhecimento, prática e posicionamento, que se busque as condições para a realização do indivíduo como sujeito histórico, portanto reconhecendo-se seu vínculo com a coletividade e seu compromisso com a transformação social."***
>
> GONÇALVES, M. G. M. A contribuição da Psicologia Sócio-Histórica para a elaboração de políticas públicas. In: BOCK, A.M.B. (Org.). *Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2003.

Voltando ao começo para terminar, vale a pena frisar um aspecto da Psicologia Sócio-Histórica: as concepções presentes na Psicologia sobre o fenômeno psicológico são naturalizantes, ou seja, tomam o fenômeno como abstrato, universal e natural.

*"Essa concepção (...) teve como resultado uma psicologia de costas para a realidade social. Não se tem nenhuma necessidade de fazer referência ao cotidiano vivido pelas pessoas, à cultura e aos valores sociais, às formas de produção da sobrevivência e às relações sociais para compreender o mundo psíquico. O fenômeno psicológico é visto como universal (...). Nossas concepções sobre a subjetividade deveriam unir o mundo objetivo com o mundo subjetivo, a fim de compreendê-los como construções históricas a partir da atuação transformadora do homem sobre o mundo."*

BOCK, A.M.B. (Org.). *Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2003, p.22.

## Síntese

**1** A subjetividade é uma conquista humana a partir de sua atividade e intervenção transformadora sobre o mundo.

**2** Mundo psíquico como construção histórica e social **x** Mundo psíquico como constitutivo da natureza humana.

**3** A constituição do mundo psicológico: a hipótese da teoria sócio-histórica.

**4** Para a Psicologia Sócio-Histórica, não existe natureza humana, existe a condição humana.

**5** A importância da cultura na constituição do humano.

**6** Sujeito e mundo: âmbitos de um mesmo processo.

- Subjetividade individual;
- Subjetividade social;

**7** Importância da linguagem.

**8** O momento histórico de constituição da Psicologia Sócio-Histórica.

**9** A concepção de homem da Psicologia Sócio-Histórica.

- O homem como ser ativo, social e histórico;
- O homem concreto é objeto de estudo da Psicologia;

**10** As categorias de análise da Psicologia Sócio-Histórica.

- Atividade;
- Consciência;
- Identidade;
- O papel da linguagem;
- As relações sociais;
- Significados e sentidos pessoais.

**11** Uso da Psicologia Sócio-Histórica.

## Texto complementar

(...) para a Psicologia Sócio-Histórica, falar do fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar da sociedade. Falar da subjetividade humana é falar da objetividade em que vivem os homens. A compreensão do "mundo interno" exige a compreensão do "mundo externo", pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem.

As capacidades humanas devem ser vistas como algo que surge após uma série de transformações qualitativas. Cada transformação cria condições para novas transformações, em um processo histórico, e não natural. O fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social. O fenômeno deve ser visto como subjetividade, concebida como algo que se constitui na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundir. A linguagem é mediação para a internalização da objetividade, permitindo a construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade. O mundo psicológico é um mundo objetivo/coletivo; um fenômeno que se constitui em um processo de conversão do social em individual; de construção interna dos elementos e atividades do mundo externo. Conhecê-lo desta forma significa retirá-lo de um campo abstrato e idealista e dar a ele uma base material vigorosa. Permite ainda que se superem definitivamente visões metafísicas do fenômeno psicológico que o conceberam como algo súbito, algo que surge no homem, ou melhor, algo que já estava lá, em estado embrionário, e que se atualiza com o amadurecimento humano. O homem e o fenômeno psicológico, pensados como sementes que se desenvolvem e desabrocham.

E por que a Psicologia Sócio-Histórica é crítica a essas perspectivas?

Porque tais perspectivas fazem uma Psicologia descolada da realidade social e cultural, que é constitutiva do fenômeno psicológico. E essa é a questão importante, porque é a partir dessa "descolagem" que se constitui o processo ideológico da Psicologia. Passamos a contribuir significativamente para ocultar os aspectos sociais do processo de construção do fenômeno psicológico em cada um de nós...

(...) já não podemos mais pensar a realidade social, econômica e cultural como algo exterior ao homem, estranho ao mundo psicológico, que aparece como algo que o impede, o anula ou o desvirtua. O mundo social e o mundo psicológico caminham juntos em seu movimento. Para compreender o mundo psicológico, a Psicologia terá obrigatoriamente que trazer para seu âmbito a realidade social na qual o fenômeno psicológico se constrói; e, por outro lado, ao estudar o mundo psicológico, estará contribuindo para a compreensão do mundo social. Trabalhar para aliviar o sofrimento psicológico das pessoas exigirá do psicólogo um posicionamento ético e político sobre o mundo social e psicológico.

A Psicologia Sócio-Histórica pretende assim ser crítica porque posicionada. Exige a definição de uma ética e uma visão política sobre a realidade na qual se insere o nosso "objeto de estudo e trabalho". Sua forma de pensar a realidade e o mundo psicológico não pode ser dissociada dessa perspectiva e da necessidade desse posicionamento.

BOCK, Ana M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. e FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2007.

## Atividades

1. Retomemos uma frase do texto:

   "Assim, para a Psicologia Sócio-Histórica, não há como saber de um indivíduo sem que se conheça seu mundo. Para compreender o que cada um de nós sente e pensa, e como cada um de nós age, é preciso conhecer o mundo social no qual estamos imersos e do qual somos construtores; é preciso investigar os valores sociais, as formas de relação e de produção da sobrevivência de nosso mundo e as formas de ser de nosso tempo".

   A partir desse princípio fundamental da Psicologia Sócio-Histórica, debatam:

   - O que pode levar alguém a mudar de conduta?
   - Elenquem algumas situações vividas por vocês em que ocorreu uma mudança importante de conduta. Procurem compreender os fatores que geraram essa mudança e as alterações de significado que ocorreram em vocês.
   - Procurem comparar culturas diversas: indígenas, árabes, americanas, europeias, africanas; qualquer exemplo torna-se adequado para compreender a relação entre formas de vida e cultura e a subjetividade (significações, condutas e sentimentos).

2. Realizem um pequeno exercício sobre significações. Escolham um tema e interroguem algumas pessoas a respeito do que pensam sobre o assunto, objetivando caracterizar as diferentes visões. Para que possam tirar mais proveito da atividade em termos de sistematização e comparação, sugerimos a definição de dois grupos de pessoas a serem interrogadas. Alguns exemplos são indicados abaixo:

   - **tema para significação**: namoro e casamento
   - **grupos**: homens e mulheres
   - **tema para significação**: futuro
   - **grupos**: jovens e idosos
   - **tema para significação**: trabalho/emprego e profissão
   - **grupos**: jovens e adultos

   Uma vez sistematizadas as diferenças, vocês poderiam tentar identificar os aspectos da vida cotidiana de cada grupo que nos levam a compreender a significação construída por eles sobre o tema.

3. A partir do texto complementar, discutam qual é o novo compromisso social que está sendo proposto para a Psicologia. Como a Psicologia Sócio-Histórica pode ajudar nessa tarefa?

## Para saber mais

### ■ Bibliografia básica

*Psicologia Sócio-Histórica*: uma perspectiva crítica em Psicologia, organizado por Ana M. B. Bock, Maria da Graça Gonçalves e Odair Furtado (São Paulo: Cortez, 2007), em que estão apresentados os fundamentos teóricos, a metodologia e a prática profissional a partir dessa abordagem.

*A perspectiva Sócio-Histórica na formação em Psicologia*, organizado por Ana M. B. Bock (Petrópolis: Vozes, 2003), apre-

senta várias áreas e campos da Psicologia lidos pela Psicologia Sócio-Histórica.

## ■ Bibliografia avançada

*A formação social da mente* (São Paulo: Martins Fontes, 2007) e *Pensamento e linguagem* (São Paulo: Martins Fontes, 2008) são dois excelentes livros que podem fornecer as principais concepções de Vygotsky.

*Sujeito e subjetividade*: uma aproximação histórico-cultural, de Fernando L. González-Rey (São Paulo: Thomson Pioneira, 2003). Gonzalez-Rey possui uma vasta bibliografia e nesse livro apresenta as noções de subjetividade e de sentido pessoal, contribuindo em sua compreensão e uso.

*Vygotsky e Bakhtin psicologia e educação*: um intertexto, de M. T. A. Freitas (São Paulo: Ática, 1994), apresenta uma síntese didática das ideias dos autores.

## ■ Filmes

- *A guerra do fogo* (Estados Unidos/França/Canadá). Direção de Jean-Jacques Annaud. 1981. 100 min.
  O filme retrata o desenvolvimento do homem no momento em que descobre e conquista o fogo. Deve-se ressaltar como as mudanças de vida decorrentes dessa conquista vão alterando as possibilidades de ser e de se comportar dos seres humanos.
- *O enigma de Kasper Hauser* (Alemanha). Direção de Werner Herzog. 1974. 110 min.
  Kaspar Hauser é um jovem que ficou trancado a vida inteira em um cativeiro, desconhecendo toda a existência exterior e sequer conseguindo falar ou andar. As pessoas da comunidade ajudam Kaspar, que adquire a linguagem.
- *2001: uma odisseia no espaço* (Estados Unidos). Direção de Stanley Kubrick. MGM, 1968. 149 min.
  O filme traça a trajetória do homem desde, aproximadamente, 4 milhões de anos antes de Cristo até o ano de 2001, sempre abordando a evolução da espécie e a influência da tecnologia nesse crescimento. Sugere-se atentar para a cena inicial, em que há uma visão "sócio-histórica" da transformação do macaco em homem com a descoberta da ferramenta.

CAPÍTULO

6

# OUTRAS PSICOLOGIAS

A Psicologia não se restringe à Psicanálise de Sigmund Freud, ao Behaviorismo de Skinner ou a Psicologia Sócio-Histórica com suas origens em Vygotsky. Há mais psicologias. Essas três matrizes teóricas tiveram seguidores e dissidentes que criaram e continuam criando, também a partir de outros fundamentos teóricos, filosóficos e políticos outras possibilidades e referências teóricas e metodológicas para compreender a complexidade do humano e sua diversidade. Por que isso ocorre? Algumas pistas...

## As matrizes da Psicologia atual

Precisamos voltar, rapidamente, às matrizes da Psicologia atual. Para entendermos a diversidade de teorias e modelos teóricos atuais em Psicologia, é necessário compreender como nascem as teorias científicas nesse campo. Uma referência importante, no século XIX, é quando Wundt preconiza a Psicologia "sem alma" e essa área de conhecimento deixa de se subordinar à Filosofia, buscando o estatuto de conhecimento científico. Freud começou a construir a **Psicanálise** a partir do atendimento a uma paciente (Ana O.) junto com o Dr. Joseph Breuer. Assim, a Psicanálise foi elaborada a partir de uma experiência clínica (atendimento de um paciente com a finalidade de cura) e isso é determinante nessa teoria. O Behaviorismo, por sua vez, tem uma matriz investigativa e nasceu na universidade colocando a pesquisa como sua principal forma de construção da teoria.

A terceira matriz importante para a compreensão da Psicologia hoje e das correntes existentes é a teoria da ***Gestalt*** – **Psicologia da forma** – que será abordada neste capítulo.

Podemos dizer que essas três grandes teorias ou sistemas teóricos, como definem alguns autores – **Psicanálise** (1900), **Gestalt** (1910) e **Behaviorismo** (1913) –, são as responsáveis pelas matrizes da Psicologia contemporânea. Evidentemente, essas teorias têm uma história anterior que dará origem e características peculiares a cada uma delas – seus fundamentos e pressupostos filosóficos – e também revelam o tempo e as circunstâncias históricas em que se iniciam.

Freud absorveu o conhecimento e clima presente na Viena de fim de século XIX e ele valorizava firmemente o método de investigação das ciências naturais. Inicialmente,

ele pretendia seguir a carreira acadêmica e se envolveu com pesquisas anatômicas no laboratório da faculdade de medicina de Viena. Certamente, nesse lugar Freud adquire o conceito de ciência que empregará na construção da Psicanálise. Busca construir a Psicanálise como ciência natural e é surpreendido pelas peculiaridades do fenômeno estudado: o fenômeno psicológico. A sua genialidade oferece a ele as condições necessárias para superar as limitações do método científico que usava. O pai da Psicanálise rompe com a tradição da Psicologia como ciência da consciência e da razão ao propor como objeto de estudo as "regiões obscuras do psiquismo". Segundo Assoun, citando carta que Freud enviou ao Carl G. Jung:

> *"(...) Esta subordinação (à biologia) é tão censurável quanto uma sujeição à filosofia, à fisiologia ou à anatomia cerebral (...). Assim, a Psicanálise deve constituir-se como disciplina* sui generis, *sem modelo exógeno – tomado de empréstimo a outra ciência natural ou à filosofia. Neste sentido, o 'biologismo' e o 'filosofismo' constituem dois perigos opostos mas solidários que ameaçam sua autonomia".*
>
> ASSOUN, P.-L. *Freud:* a Filosofia e os filósofos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

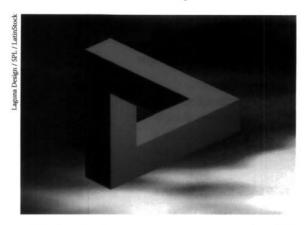
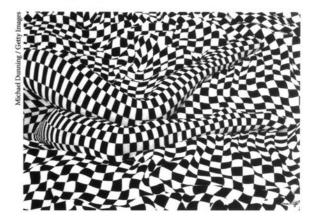
No caso do Behaviorismo, seu fundador John Broadus Watson (1878-1958) é influenciado fortemente pelos filósofos americanos pragmatistas do início de século XX. Seu modelo de ciência é inspirado no modelo da Física e no Positivismo. Ele está contaminado pelo "espírito de sua época", portanto deve ser considerado que vive nos Estados Unidos em uma fase em que as bases do capitalismo estão sendo consolidadas e há grande expansão do desenvolvimento econômico. O tipo de exigência filosófica e científica, como produto de seu tempo, adequou-se aos padrões de uma sociedade toda voltada para a produção e o consumo. Nessas circunstâncias, a Psicologia de Watson (precursor do Behaviorismo) buscava resolver com o método, considerado o mais preciso e mais seguro na época, problemas concretos, a partir da noção de comportamento. A pesquisa básica lhe pareceu o melhor caminho.

A Psicologia da *Gestalt* nasceu na Europa e surge como uma negação e uma tentativa de superação da fragmentação das ações e dos processos humanos realizados pelas tendências da Psicologia científica do século XIX, postulando a necessidade de compreender o ser humano como uma totalidade. É o modelo teórico mais ligado à Filosofia, tendo suas origens na Fenomenologia. A Fenomenologia é um ramo da Filosofia que partiu da tradição filosófica alemã. Seu principal representante é Edmund Husserl e busca fundar uma ciência nova, não empírica, da subjetividade (KELDEL, A. L. & SCHÉRER, R. *Husserl.* Lisboa: Edições 70, 1982). Sua finalidade era, pela análise dos fenômenos, chegar ao nível da consciência chamada de "pura visão". A investigação filosófica e científica é sobre o objeto da experiência evidente e a forma como ela é compreendida, ou seja, como tomamos consciência do fenômeno.

Os autores da *Gestalt*, inspirados nesses fundamentos filosóficos, buscaram construir uma psicologia que levasse em consideração as formas da percepção, ou seja, como as pessoas compreendem o seu entorno. A percepção do mundo é a porta de entrada da consciência, do ponto de vista fenomenológico. Mas o fundamental é como a consciência decodifica o que é apreendido. A ilusão de óptica, por exemplo, é fruto de uma percepção enganosa da realidade, mas é decodificada como correta pela consciência e determina o comportamento a partir dessa avaliação. Esse tipo de análise levou à elaboração do paradigma S-O-R (estímulo-organismo-resposta) se contrapondo ao tradicional S-R, que considerava que a cada estímulo da natureza corresponderia determinada

resposta do organismo vivo, seja ele um não vertebrado ou um ser humano. A *Gestalt* trabalhou com a possibilidade de múltiplas respostas, dependendo de como o estímulo será decodificado. Isso significa considerar o processamento psíquico da informação e as bases cognitivas (conhecimento anterior) da percepção.

Laguna Design / SPL / LatinStock

Michael Dunning / Getty Images

A ilusão de óptica é fruto de uma percepção enganosa da realidade.

Em síntese, essas são as três matrizes. O Behaviorismo procura garantir objetividade à análise do fenômeno psicológico e o faz por meio de indicadores do psiquismo que sejam plenamente observáveis, como é caso do comportamento humano ou animal. A Psicanálise procura pelo método hermenêutico (de elucidação) procedimentos capazes de atingir o que não é observável, o inconsciente, e o faz por meio da linguagem. A *Gestalt* combina a objetividade por meio do fenômeno da percepção (observável) e a subjetividade pela avaliação (atribuição de sentido) do percebido pela consciência.

**Há várias matrizes de conhecimento científico em Psicologia.**

Portanto, é possível constatar que há várias matrizes de conhecimento científico em Psicologia, o que é um fenômeno característico das ciências humanas e sociais. O fato de a Psicologia ter como seu objeto de estudo a subjetividade humana e a impossibilidade de garantir se as diferenças de interpretações desse fenômeno-objeto são formas aproximadas de analisá-lo – ou são formas diferentes ou mesmo se estamos operando com fenômenos de qualidades diferentes, sem que essa dimensão possa ser claramente definida – é responsável pela multiplicidade de explicações científicas da subjetividade humana.

Portanto, não se trata apenas da evolução da produção de conhecimento, mas de teorias e conceitos que explicam o fenômeno de modo diferente e que convivem em um mesmo período. Toda teoria científica para se manter depende da existência de adeptos. Quando há várias explicações plausíveis e diferentes para o mesmo fenômeno, as pessoas – estudiosos, pesquisadores, profissionais da área – se dividem e se agrupam em torno dessas explicações. É o que chamamos de correntes em Psicologia.

# A Psicologia Analítica de Jung

O psiquiatra suíço Carl Gustav Jung (1875-1961), a partir de 1913, consolidou sua diferença com a teoria freudiana e construiu a **Psicologia Analítica**.

O encontro de Jung com Freud se dá por volta de 1906 e a partir desse momento cresce a confiança mútua – de Jung na Psicanálise e de Freud no brilhantismo do

colaborador. Jung, por um tempo, passa a ser considerado o segundo na hierarquia do grupo dirigido por Freud. Entretanto, já em 1912, Jung demonstra por meio de publicações desacordo com os caminhos assumidos pela Psicanálise e, em 1913, ocorre a ruptura. Quanto ao motivo dessa ruptura, a versão mais difundida é a da diferença de ambos quanto à importância da sexualidade na constituição da dinâmica psíquica. Freud, no início da Psicanálise, via a sexualidade como um dos fatores preponderantes para a estruturação do psiquismo e causa de traumas que produziam as neuroses. Jung, por sua vez, relativizava essa importância e considerava que a estruturação do psiquismo era influenciada também pelo campo simbólico gerado pela cultura e pela religião.

Dimitri Kessel/Life Picture Collection

Carl Gustav Jung.

O fato é que Jung se interessava mais pelos aspectos culturais e religiosos e pela produção de símbolos. Ele se preocupava em desvendar a alma humana, enquanto Freud se preocupava em consolidar o conhecimento sobre os processos e a dinâmica do psiquismo. Essa tendência levaria Jung por um caminho distinto da Psicanálise, apesar de manter a mesma matriz epistemológica.

A ruptura com a Psicanálise permite a Jung reelaborar vários dos conceitos da Psicanálise e construir outros – é o caso da noção de inconsciente. O inconsciente junguiano é imanente e há material inconsciente genuíno, ou seja, o inconsciente transcende o próprio sujeito e se caracteriza como **inconsciente coletivo**, que congrega e sintetiza a cultura humana. Para Jung, o inconsciente coletivo difere do inconsciente pessoal ou individual, que é mais superficial e acessível. Segundo ele, o inconsciente individual descansa sobre um mais profundo que não se origina na experiência pessoal, pois é inato e coletivo porque não é de natureza individual, mas universal (JUNG, C. G. *Arquetipos e inconsciente colectivo*. 2. ed. Buenos Aires: Paidós, 1974). Quando uma criança nasce, recebe como herança cultural o repertório desse inconsciente. A qualidade inconsciente desse material impedirá que ele se torne consciente, a não ser em condições especiais, como os sonhos. Essa base cultural que corta o passado, o futuro e se presentifica, tem como seu elemento-base os arquétipos, um novo conceito.

Arquétipos são os elementos antigos que tiveram a função de criar as condições para a compreensão da alma humana. Os povos antigos, na origem da civilização, quando se depararam com o mistério da existência (como o reconhecimento da morte, a noção de infinito etc.) buscaram a compreensão possível do fenômeno ou da dúvida. A explicação é geralmente alegórica e está na base da elaboração dos mitos, das tradições e das religiões. As formas figurativas e resumidas dessas explicações da alma humana se consolidam no que Jung chama de arquétipo. É o caso do arquétipo da mãe, que pode ser identificado no mito inca da *Pachamama*. Trata-se da mulher que seria a mãe original, a primeira mãe, e que simboliza a fertilidade. Qualquer visitante que percorra a região de Cusco, onde se encontram as ruínas de Machu-Picchu, poderá comprar esculturas que representam essa figura lendária. É o mesmo arquétipo que está configurado na figura da Virgem Maria para os católicos, que seria a mãe original porque é a mãe de Deus.

**Arquétipos são os elementos antigos que tiveram a função de criar as condições para a compreensão da alma humana.**

Para Jung, os arquétipos foram consolidados no seu percurso histórico, mas, fundamentalmente, era a forma que os povos antigos encontravam para explicar a alma humana. Por meio de uma extrema sensibilidade que ainda não está controlada pela racionalidade e que também não permite a completa decodificação do mito, esses povos definem as estruturas básicas do inconsciente coletivo.

Representação do mito Inca de Pachamama.

Um dos arquétipos básicos é a *anima*. O termo em latim designa alma, mas não se trata da alma das religiões judaico-cristãs que conhecemos hoje e também não se trata da *anima racionalis* (racionalidade) da Filosofia. Trata-se, segundo Jung,

> *"de um arquétipo natural que inclui de modo satisfatório todas as manifestações do inconsciente, do espírito primitivo, da história da religião e da linguagem. É um 'fator' no sentido próprio da palavra. Não é possível criá-la, já que é um* a priori *dos estados anímicos, reações, impulsos e de tudo que seja espontâneo na vida psíquica. É algo que tem vida própria e que nos faz viver; uma vida por trás da consciência, já que a vida psíquica é, em sua maior parte, inconsciente e envolve a consciência por todos os lados".*

JUNG, C. G. *Arquetipos e inconsciente colectivo*. 2. ed. Buenos Aires: Paidós, 1974.

A *anima* é eminentemente feminina, talvez porque esteja ligada de alguma forma ao arquétipo da mãe, e representa algo que a nossa civilização, priorizando o modo masculino, vem negligenciando. A bela letra da composição de Gilberto Gil, *Super-homem*, retrata perfeitamente a noção feminina desse arquétipo:

*Um dia vivi a ilusão de que ser homem bastaria*
*Que o mundo masculino tudo me daria*
*Do que eu quisesse ter*
*Que nada, minha porção mulher que até então se resguardara*
*É a porção melhor que trago em mim agora*
*É o que me faz viver*
*Quem dera pudesse todo homem compreender, ó mãe, quem dera*
*Ser o verão no apogeu da primavera*
*E só por ela ser*
*Quem sabe o super-homem venha nos restituir a glória*
*Mudando como um Deus o curso da história*
*Por causa da mulher*

GIL, Gilberto. *Super-homem – a canção*. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2006.

A forma como o inconsciente individual se apropria desse campo arquetípico, a partir da vivência concreta e das disposições pessoais, produz o processo de individuação (nem sempre bem-sucedido), e Jung verifica que essa individuação ocorre a partir de determinadas semelhanças que ele denominará de tipos psicológicos. São perfis psíquicos construídos a partir da maneira (sensação, pensamento, sentimento ou intuição) como nos relacionamos com o mundo. Isso se reflete em dois tipos psicológicos básicos: o tipo introvertido e o tipo extrovertido, que se subdividem em extrovertido pensativo, sentimental, perceptivo e intuitivo. A mesma subdivisão ocorre com o tipo introvertido. Segundo Jung, cada um de nós irá, a partir de sua autoanálise, se localizar em um desses tipos.

Atualmente, relacionada à Psicologia junguiana mas aprofundando os aspectos transcendentais e a experiência religiosa, temos a Psicologia Transpessoal, baseada nos ensinamentos de Vitor Frankl e Stanislav Grof. É caracterizada por uma forte influência metafísica e se diz não materialista. Como trabalha com as fronteiras do conhecimento científico e religioso, ora busca o reconhecimento acadêmico, ora renega os cânones universitários. Entretanto, é reconhecida como um campo de conhecimento psicológico.

# A ANÁLISE DO CARÁTER DE WILHELM REICH

Para Wilheim Reich é preciso quebrar as couraças produzidas pelo inconsciente em nosso corpo. Reich foi perseguido e preso no final de sua vida, depois de ter influenciado o movimento da contracultura.

Reich, psicanalista austríaco (1897-1957), também é um dissidente da Psicanálise. Partiu dessa teoria e construiu um modelo alternativo. Ele também rompeu com Sigmund Freud e criou sua própria teoria, que é denominada de **Análise do Caráter**.

Ao contrário do que ocorreu com Jung, Wilhelm Reich considerava Freud tímido no seu enfoque sobre a sexualidade. Para Reich, Freud tirava o caráter genital da sexualidade quando utilizava o conceito de sublimação. De acordo com a Psicanálise, utilizamos a energia sexual para todas as funções da vida, e a forma de desviar essa energia para ações como o trabalho, a atividade artística, o lazer ou qualquer coisa que exija empenho da pessoa é por meio da sublimação – um processo inconsciente e que depende da dinâmica do psiquismo de cada um de nós e das formas encontradas pela cultura para canalizar essa energia.

Reich considerava que a saúde mental estava diretamente relacionada à saúde sexual e dedicou-se a estudar a função sexual. Portanto, considerava que o conceito de sublimação era visto com muita complacência pela Psicanálise. Ele buscou transformar a Psicanálise nessa direção, e a polêmica gerada acabou resultando em sua expulsão do movimento psicanalítico, em 1934. Reich levou essa ideia ao extremo e sua teoria conquistou muitos adeptos. Nessa época, também, Reich havia aderido ao marxismo e procurou reunir a militância marxista e a Psicanálise pelo que chamou de combate sexual da juventude. Seu caminho na busca de uma sexualidade humana saudável acabou gerando a sua expulsão do Partido Comunista Alemão.

As publicações de Reich sobre sexualidade, como *A função do orgasmo* (São Paulo: Brasiliense, 1995) e *Revolução sexual* (Rio de Janeiro: LTC, 1988), influenciaram fortemente uma das mais belas revoluções sociais do século XX – a revolução da juventude.

No campo da Psicologia, Reich construiu uma importante teoria – Análise do Caráter –, que introduz a questão corporal pela avaliação das couraças musculares. Do ponto de vista dessa teoria, a energia dos conteúdos inconscientes fica depositada em determinados pontos de nossa musculatura, formando anéis de tensão. Quando se trata de energia inconsciente que produz o estado neurótico, a tensão aumenta de forma considerável, produzindo marcas evidentes em nossa postura. Reich encontra nesse modelo uma forma objetiva de identificar conteúdos inconscientes e de trabalhar com esses conteúdos manipulando o corpo de seus pacientes. A ideia que ele testou parte da seguinte premissa: se o conteúdo inconsciente está depositado nas couraças, ao manipularmos essas couraças o conteúdo inconsciente será liberado.

Podemos definir assim as fases de desenvolvimento da Psicologia reicheana: a análise do caráter (1923-1934), a vegetoterapia caractero-analítica (1935-1939) e a orgonoterapia (1940-1957).

Esse caminho levou Reich a uma intensa pesquisa sobre a energia sexual, que ele denominou de orgone. Em sua última fase, já nos Estados Unidos, entre 1940 e 1950, ele desenvolveu equipamentos para capturar a energia do orgone e procurava utilizar essa energia no controle dos mais diferentes eventos. Para ele, havia uma sinergia cósmica que relacionava a energia do universo com a energia do orgone. Nesta fase, Reich foi incompreendido e perseguido nos Estados Unidos, em parte pelo tipo de experiência que vinha fazendo e em parte pelo seu passado de militante comunista. Acabou sendo condenado por charlatanismo a dois anos de prisão, onde morreu.

Sua teoria do orgone ainda hoje está sendo estudada e é seguida por muitos adeptos. Já a primeira fase, da análise do caráter, é utilizada por muitos terapeutas que trabalham com a abordagem corporal, e ele foi o um dos inspiradores da psicoterapia bioenergética.

Além de Jung e Reich, existem inúmeros outros seguidores que desenvolveram aspectos da teoria freudiana e sua aplicação, como Anna Freud, Melanie Klein, ou que partiram dessa matriz e desenvolveram teorias específicas, como Donald Winnicott. Houve ainda a apropriação da Psicanálise pelas correntes culturalistas americanas, cujo representante mais conhecido é Erik Erikson. Cabe salientar que Lacan desenvolve uma teoria que leva o seu nome – Teoria Lacaniana –, bastante prestigiada (há muitos adeptos!) no atual campo da Psicanálise com centralidade na questão da linguagem, não sendo considerado um dissidente, mas um inovador.

Nesse momento da história da Psicanálise, é quase impossível fotografar, de modo extensivo, a variedade de produções em Psicanálise que guardam as marcas dessa identidade e têm alguma originalidade em relação à produção do seu fundador. Um exemplo é o uso da Psicanálise no trabalho junto às instituições e grupos sociais, que implica o desenvolvimento de novos conceitos e métodos. Nesse sentido, dois representantes latino-americanos importantes e ilustrativos são José Bleger, com seu modelo de análise institucional, e a teoria de grupo operativo de Enrique Pichon.

# Fenomenologia, *Dasein*Análise e *Gestalt* Terapia

A teoria da *Gestalt* foi muito importante e complexa, entretanto não prosperou como as demais. Teve muitos seguidores que desenvolveram seus princípios e, atualmente, são raros os psicólogos que se declaram adeptos dessa corrente, embora reconheçam ter iniciado sua trajetória a partir da *Gestalt*.

A Psicologia Social Cognitivista, por exemplo, tem significativa e direta influência dessa teoria. Um dos importantes representantes dessa vertente é Kurt Lewin, que criou o conceito de campo social formado pelo grupo e seu ambiente e realizou um minucioso trabalho experimental pesquisando a dinâmica grupal. Sua teoria sobre os grupos sociais contribuiu para a compreensão e a elaboração de modelos de intervenção junto a eles, e essa contribuição está presente até hoje na Psicologia embasando as teorias e as técnicas de trabalho com grupos.

Ao mesmo tempo, os fundamentos filosóficos que orientaram a Psicologia da *Gestalt* – a Fenomenologia – geraram outras correntes e os princípios que a norteavam permanecem vivos nessas outras correntes.

A Fenomenologia é o ramo da Filosofia que garante esse elo. Assim como influenciou os psicólogos alemães Koffka, Koeler e Wertheimer, que trabalharam com a Psicologia da *Gestalt*, a Fenomenologia influenciou também importantes filósofos. O existencialismo tem suas origens aí e nomes como Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty foram muito importantes para os caminhos seguidos pela Fenomenologia e, por sua vez, influenciaram gerações de psicólogos e psicoterapeutas na construção de teorias que, de certa forma, sucederam a *Gestalt*.

A *Dasein*Análise é uma delas. Baseada na discussão realizada pelo filósofo alemão Martin Heidegger (1879-1976), desejava compreender as dimensões ontológicas do ser humano, como se dava sua abertura para o mundo ou, melhor, como se dava o seu existir, o existir no mundo. O termo *dasein* foi cunhado por Heidegger na obra *Ser e tempo*, publicada originalmente em 1927 (HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 2006). Na tradução brasileira, o termo *dasein* é traduzido como presença (alguns preferem o termo "ser-no-mundo"), mas como normalmente ocorre na tradução da língua alemã quando há exigência de rigor, o termo não se ajusta perfeitamente e acabamos por utilizar o próprio termo em alemão. De acordo com a Associação Brasileira de *Daseinsanalyse*, o termo foi traduzido para o francês e o inglês como "análise existencial", mas frente à vulgarização do termo existencial os seguidores dessa corrente resolveram manter o nome sem tradução – *Daseinanalyse* – apenas adaptando-o, como no caso da língua portuguesa, em que é chamado de *Dasein*Análise ou Análise do *dasein*.

O responsável pela produção da teoria e do método psicoterapêutico a partir dos ensinamentos de Heidegger foi o psiquiatra suíço Ludwig Binswanger (1881-1966), que introduziu a noção de *Dasein*Análise. Outro psiquiatra suíço foi seu seguidor e hoje seu principal representante: Medard Boss (1903-1990).

Vale a pena mencionar que o campo fenomenológico gerou também uma corrente profundamente humanista, que foi liderada pelo americano Carl Rogers, chamada abordagem centrada na pessoa, bastante difundida nas práticas de consultório e aplicada à educação, na segunda metade do século XX.

## A *Gestalt* Terapia

A *Gestalt* Terapia, apesar da coincidência de nome, não está diretamente ligada à Psicologia da *Gestalt*. Ela foi criada pelo médico alemão Frederick S. Perls (1893-1970) em 1951. Perls atuou como psicanalista até 1941, mas sua formação é muito eclética e passou por importantes psicanalistas como Otto Fenichel e Karen Horney. Passou também por Wilhelm Reich e foi assistente de Kurt Goldestein, que pertencia ao grupo da Psicologia da *Gestalt*, e foi muito influenciado pela filosofia fenomenológica. Provavelmente dessa relação veio a inspiração para o nome de sua corrente.

Com a aproximação da Segunda Guerra Mundial, Perls foi obrigado a se exilar e escolheu a África do Sul, onde fundou o Instituto Sul-Africano de Psicanálise. No final da década de 1940, migrou para os Estados Unidos e lá lançou a primeira publicação em *Gestalt* Terapia (TELLEGEN, A. Th. In: PERLS, F. S. Gestalt *Terapia aplicada*. São Paulo: Summus, 1977).

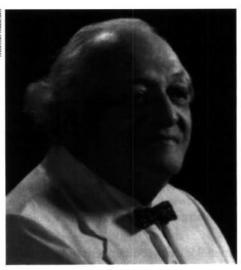
Apesar da experiência psicanalítica de Perls, a *Gestalt* Terapia está muito mais próxima da Fenomenologia que dos princípios da Psicanálise. Em primeiro lugar, a *Gestalt* Terapia não trabalha com o conceito de inconsciente, que é central para a Psicanálise. O que importa para essa corrente é o **aqui-agora**. A centralidade no presente, ao contrário da Psicanálise, que busca no passado a elucidação do trauma, é a pedra de toque da *Gestalt* Terapia.

De acordo com Naranjo, são três os princípios gerais da *Gestalt* Terapia:

*"Valorização da realidade: temporal (presente* versus *passado ou fututro);*
*Valorização da tomada de consciência e aceitação da experiência;*
*Valorização do todo ou responsabilidade".*

NARANJO, C. Centralidade no presente: técnica, prescrição e ideal. In: FAGAN, J. e SHEPHERD, I. L. Gestalt *Terapia: teoria, técnicas e aplicações*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

# O Psicodrama

Moreno Museum

Jacob Levy Moreno.

Jacob Levy Moreno (1989-1974) nascido na Bulgária, mudou-se precocemente (5 anos) para Viena, na Áustria, onde se formou em medicina em 1917. Moreno tinha muito interesse nas relações humanas e nos vínculos entre as pessoas. Esse interesse levou-o ao teatro antes mesmo da medicina. Durante sua formação em medicina, o interesse pelo teatro se manteve e ele buscou coadunar sua profissão e o teatro do ponto de vista das relações humanas. Assim nasceu o psicodrama.

Nessa época, Viena fervilhava, e Moreno conviveu com o mundo intelectual. Conheceu Freud e escreveu na revista *Daimon*, de perfil existencialista e expressionista, que contava com a colaboração do escritor Kafka, dos filósofos Max Scheller e Martin Buber, entre outros.

De acordo com a Federação Brasileira de Psicodrama:

> *"'Drama' significa 'ação' em grego. Psicodrama pode ser definido como uma via de investigação da alma humana mediante a ação. É um método de pesquisa e intervenção nas relações interpessoais, nos grupos, entre grupos ou de uma pessoa consigo mesma. Mobiliza para vivenciar a realidade a partir do reconhecimento das diferenças e dos conflitos e facilita a busca de alternativas para a resolução do que é revelado, expandindo os recursos disponíveis".*

FEBRAP. http://www.febrap.org.br/psicodrama/jlm.php. Acesso em: 7 mar. 2008.

A relação entre o teatro e a psicoterapia gerou muitos frutos e Moreno ganhou importância nas duas pontas desse trabalho. Ele próprio, em publicação de 1973 (um ano antes de sua morte), nos conta sobre essa relação discutindo o teatro da espontaneidade. A técnica do psicodrama é utilizada tanto no trabalho psicoterapêutico, no qual o sujeito interage com seu terapeuta e com o ego auxiliar, interpretando sua própria vida e vivenciando seus papéis e os papéis das pessoas com quem mantém vínculo, dirigindo episódios do seu cotidiano. Essa técnica pode ser usada em situações não terapêuticas e aplicada ao sociodrama – vivência coletiva (em praça pública, por exemplo), que serve como condição para a análise de situações públicas, como a discussão de um tema que implique em mudanças na cidade, no bairro ou na rua onde vivemos.

Como muitos outros, Moreno também emigrou para os Estados Unidos em 1925. Lá conheceu cineastas e diretores de teatro que se interessaram pela técnica do teatro espontâneo. Elias Kazan, importante diretor de Hollywood, utilizou-a no famoso Actor's Studio. Também conheceu Stanislavski, criador de importante método teatral, que segundo Moreno trabalhava em uma direção semelhante à do teatro espontâneo (MORENO, J. L. *O teatro da espontaneidade*. São Paulo: Summus, 1984).

# MUITAS PSICOLOGIAS

Selecionamos algumas correntes e, com certeza, deixamos outras também importantes sem abordar. Mas, nesse momento da história da Psicologia, é impossível essa radiografia extensiva, completa e também não é o propósito deste capítulo. Contudo, buscou-se dar boas pistas para continuar essa pesquisa, que se torna mais complexa se saímos das referências geográficas tradicionais: Estados Unidos e Europa.

Neste momento da história da ciência e da procura do ser humano por satisfação, por vivências do prazer e por evitar o sofrimento, chega-se aos limites do que é e não é a Psicologia. Uma situação delicada porque ao mesmo tempo em que é necessário o rigor do conhecimento e das práticas – a Psicologia é uma ciência que busca sua aplicabilidade – não se pode esquecer as lições do passado, em que muitas dessas teorias consideradas de credibilidade não eram reconhecidas (a Psicanálise, por exemplo) ou seus autores foram perseguidos (Reich, por exemplo). Importante lembrar que a ciência é uma produção de conhecimento coletiva que depende da aprovação dos pares que vivem determinada época e estão contaminados pelas mentalidades das circunstâncias históricas em que vivem. Nesse sentido, o desafio é discriminar aquilo que tem caráter científico de outras práticas que carecem de comprovação, mas que, eventualmente, em algum momento do futuro, poderão se comprovar e então farão parte dessa árvore frondosa da Psicologia científica – as Psicologias.

## Síntese

1. As matrizes teóricas: principais características.
2. Uma nova matriz teórica: a Psicologia da *Gestalt*.
3. Dissidentes da Psicanálise: Reich e Jung.
4. Outras correntes em Psicanálise.
5. Fenomenologia e seus desdobramentos.
6. *Dasein*Análise.
7. Psicodrama.
8. A situação atual e as perspectivas.

## Texto complementar

Sigmund Freud foi o pioneiro, o primeiro cientista a tentar explorar empiricamente o segundo plano inconsciente da consciência. Trabalhou baseado na hipótese de que os sonhos não são produto do acaso, mas que estão associados a problemas conscientes. Esta hipótese nada apresentava de arbitrária. Qualquer psicólogo que tenha ouvido várias descrições de sonhos sabe que seus símbolos existem numa variedade muito maior que os sintomas físicos da neurose. Consistem, inúmeras vezes, de elaboradas e pitorescas fantasias. Mas se o analista que se defronta com este material onírico usar a técnica pessoal de Freud da "livre associação" vai perceber que os sonhos podem, eventualmente, ser reduzidos a certos esquemas básicos. Esta técnica teve uma importante função no desenvolvimento da psicanálise, pois permitiu que Freud usasse os sonhos como ponto de partida para a investigação dos problemas inconscientes do paciente. Freud atribui aos sonhos uma importância especial como ponto de partida para o processo da livre associação. Mas, depois de algum tempo, comecei a sentir que esta maneira de utilizar a riqueza de fantasias que o inconsciente produz durante o nosso sono era, a um tempo, inadequada e ilusória. Minhas dúvidas surgiram quando uma colega contou-me uma experiência que teve numa longa viagem através da Rússia... Comecei, pois, a considerar se não deveríamos prestar mais atenção à forma e ao conteúdo do sonho em vez de nos deixarmos conduzir pela livre associação de uma série de ideias para, então, chegar aos complexos, que poderiam ser facilmente atingidos também por outros meios. Este novo pensamento foi decisivo para o desenvolvimento da minha psicologia. A partir deste momento desisti, gradualmente, de seguir as associações que se afastassem muito do texto de um sonho. Preferi, antes, concentrar-me nas associações com o próprio sonho, convencido que o sonho expressaria o que de específico o inconsciente estivesse tentando dizer. Esta mudança de atitude acarretou uma consequente mudança nos meus métodos, uma nova técnica que levava em conta todos os vários e amplos aspectos do sonho...

JUNG, Carl G. Chegando ao inconsciente – a importância dos sonhos. In: *O homem e seus símbolos*. 2. ed. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 2002 (trechos).

As teorias de Melanie Klein ajustam-se com rara precisão às suas (de Freud) densas e rigorosas proposições e as elucidam amplamente, o que em si constitui suporte a essas teorias. Além disso, há nos escritos de Freud muitas observações feitas casualmente, por assim dizer, revelando que se dava conta de fatos que em momento algum tentou converter em teorias. Melanie Klein não só mostrou a validade dessas observações ou intuições de Freud, mas também como realmente sustentam e enriquecem sua teoria, quando a desenvolve mais. Assim são, por exemplo, suas referências ao medo de uma menina pequena de ser assassinada pela mãe, ou a conexão do medo de ser envenenada através do leite ou do alimento com experiências de desmame. Essas interpretações de Freud são insuficientemente explicadas pela teoria psicanalítica, tal como se apresenta em sua obra, ou por aqueles analistas que rejeitam a obra de Melanie Klein. Na atitude desses analistas em relação a algumas formulações originas da teoria psicanalítica, também parece haver uma depreciação da obra de Abraham, Jones e Ferenczi [precursores da psicanálise e contemporâneos de Sigmund Freud]. (...) Dessas controvérsias, portanto, extraímos às vezes a impressão de que é realmente ridícula: cada lado pretendendo reclamar ser mais freudiano que o outro, em que cada um aponta enfaticamente em defesa para um aspecto das formulações de Freud: um para os mais antigos, o outro para a forma modificada ou mais recente de suas ideias (...).

RIVIERE, Joan. Introdução geral. In: KLEIN, Melanie; HEIMANN, Paula e ISAACS, Susan. *Os progressos da psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1982 (trecho).

## Atividades

1. Façam uma linha do tempo para um dos modelos teóricos fundadores da Psicologia e busquem preenchê-la com os autores mais significativos.
2. Discuta com o grupo as bases que levam Jung e Reich a romperem com a Psicanálise.
3. Entre as correntes psicanalistas e as fenomenológicas há um corte profundo que produz duas vertentes distintas de pensamento psicológico. Discuta as bases dessas diferenças.
4. Moreno, ao criar o Psicodrama, o fez com uma certa independência das demais correntes e ao mesmo tempo aproveitando seus avanços. O que caracteriza essa corrente?
5. Pesquisem as teorias psicológicas mais incidentes em determinado país da América Latina.

## Para saber mais

### ■ Bibliografia básica

Este capítulo tem um desafio peculiar quanto à bibliografia, que é muito ampla. Nesse sentido, vamos optar por indicar aqueles cujos autores foram citados no capítulo. Por exemplo, o livro *O homem e seus símbolos*, de Carl Gustav Jung (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002), com belas ilustrações, do qual reproduzimos um trecho. O livro *A função do orgasmo*, de W. Reich (São Paulo: Brasiliense, 1995), lido por toda uma geração de jovens em busca da liberação sexual, ou o seu livro *Escuta, Zé Ninguém!* (São Paulo: Martins Fontes, 1981), de circulação irrestrita e que revela sua concepção crítica do mundo.

Para uma compreensão inicial da *Gestalt*, é possível encontrar capítulos em manuais de história da Psicologia, que, aliás, pode dar uma visão de muitas outras teorias. Um manual indicado é *O pensamento psicológico*, de Anatol Rosenfeld (São Paulo: Perspectiva, 2003).

Para conhecer mais a obra de Jung: Nise Silveira. *Jung: vida e obra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

Para conhecer mais a obra de Wilhelm: W. Reich. *Paixão de juventude: uma autobiografia*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

Para conhecer mais a obra de Moreno: Wilson Castello de Almeida. *Moreno: encontro existencial com as psicoterapias*. São Paulo: Agora, 1991.

J. L. Moreno. *O teatro da espontaneidade*. São Paulo: Summus, 1984.

### ■ Bibliografia avançada

Para conhecer mais a obra de Jung: C. G. Jung. *Tipos Psicológicos*. São Paulo: Vozes, 2008.

Para conhecer mais a obra de Wilhelm: W. Reich. *Psicologia de massas do Fascismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Para conhecer mais a obra de Moreno: J. L. Moreno. *Psicodrama*. Rio de Janeiro: Cultrix, 2006.

S. Grof. *Psicologia do futuro: lições das pesquisas modernas da consciência*. Niterói: Heresis, 2003.

### ■ Filmes

*Jornada da alma* (França). Dirigido por Roberto Faenza. Cowboy Films, 2003. 89 min.

Trata do encontro entre Carl G. Jung e Sabina Spielrein.

### ■ Outros recursos

Sobre a *Dasein*Análise, consulte o *site* da Associação Brasileira de *Daseinsanalyse:* www.daseinsanalyse.org.

CAPÍTULO

# 7

# A PSICOLOGIA COMO PROFISSÃO

A Psicologia é uma ciência e uma profissão. Como profissão, está regulamentada no Brasil desde 1962 e atualmente (2008) existem cerca 200 mil profissionais atuando no mercado de trabalho.

Saber com clareza o que é ser psicólogo e sua prática é fundamental para os jovens que pretendem ingressar nessa profissão. Assim como é relevante superar os preconceitos e equívocos a respeito dela.

Para isso, abordamos até aqui a ciência psicológica que busca a compreensão do ser humano a partir da constituição de sua subjetividade – sonhos, desejos, emoções, pensamentos, comportamentos. Neste capítulo, ao abordar a Psicologia como profissão, vamos verificar as inúmeras possibilidades de aplicação do conhecimento produzido por ela.

## QUE PROFISSÃO É ESSA?

A Psicologia, no Brasil, é uma profissão reconhecida por lei – Lei 4.119, de 1962. São psicólogos, habilitados ao exercício profissional, aqueles que completam o curso de graduação em Psicologia e se registram no órgão profissional competente.

O exercício da profissão, na forma como se apresenta na Lei 4.119, está relacionado ao uso (que é privativo dos psicólogos) de métodos e técnicas da Psicologia para fins de diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento.

Mas essas são "formalidades da profissão" que você não precisa saber em profundidade. Aqui, nosso enfoque pode ser outro. Podemos refletir a partir de questões formuladas por jovens que estão escolhendo seu futuro profissional ou por estudantes que fazem a disciplina em cursos do Ensino Médio ou Superior, ou ainda pelos próprios alunos dos cursos de Psicologia. Então, vamos às questões:

- O que os psicólogos sabem sobre as pessoas?
- Qual a finalidade do trabalho do psicólogo?
- O psicólogo advinha o que os outros pensam?

- Quando fazemos um curso de Psicologia, passamos a nos conhecer melhor?
- Que diferença há entre a ajuda prestada por um psicólogo e um bom amigo?
- O que diferencia o trabalho do psiquiatra do trabalho do psicólogo?
- Quais as áreas e os locais em que o psicólogo atua?

Claro que não pretendemos esgotar todas as dúvidas sobre Psicologia existentes entre os estudantes. Mas acreditamos serem essas as mais frequentes. Esperamos que as suas estejam dentre elas, pois gostaríamos muito de ajudá-lo a esclarecê-las. Então, vamos ao desafio das respostas.

Antes, porém, gostaríamos de alertá-lo de que as nossas respostas expressam posições pessoais dos autores. Por isso, sempre que você encontrar um psicólogo, não se acanhe e volte a levantar suas dúvidas.

# O psicólogo não adivinha nada

Os psicólogos procuram com seu trabalho conhecer e dar visibilidade ao que chamamos aqui de dimensão subjetiva ou psicológica da realidade. É a dimensão dos sentimentos, emoções, ações, sentidos, significados, desejos e pensamentos que os sujeitos vão construindo no decorrer da vida e que permite pensar e sentir algo em relação às outras pessoas e situações vividas. Podemos pensar essa dimensão como um espaço dos registros individuais ou coletivos, conscientes ou não, que vamos fazendo a partir de nossas vivências. Pare aí um pouquinho e pense sobre sua vida. Você se relaciona com muitas pessoas, faz muitas coisas no seu dia a dia, conhece lugares, entra em contato com informações e com objetos de nossa cultura, e tudo isso (ou quase tudo) vai sendo registrado em você, como imagem, como sensação, como símbolo e como emoção.

Esse conjunto de registros emocionados é constitutivo do que você conhece como seu "eu". Ou seja, somos o que vivemos, somos o que conhecemos e o que sentimos dessas vivências. Nossa vida psíquica é constituída por tudo isso e está em nós e fora de nós... no mundo onde vivemos com um conjunto de outras pessoas. Está em nós como registros (imagens, lembranças, ideias, valores, sentimentos) e está fora de nós como um mundo de objetos e significados que nos são familiares e, portanto, são parte de nós mesmos. Esses registros recebem (também de nós) uma carga afetiva e são, portanto, prazerosos ou não, ou seja, fontes de prazer ou de sofrimento.

**Esse conjunto de registros emocionados é constitutivo do que você conhece como seu "eu". Ou seja, somos o que vivemos, somos o que conhecemos e o que sentimos dessas vivências.**

Somos **construtores de nós mesmos** e fazemos essa construção a partir da relação com os outros e do contato ativo que temos sobre o mundo cultural humanizado.

Esses registros vão se organizando em nós e podemos chamar essa organização de **subjetividade**. É importante perceber que a subjetividade está em nós e fora de nós, está em nossa relação com o mundo social e cultural e nos constitui.

A Psicologia possui recursos teórico-técnicos para compreender e dar visibilidade e inteligibilidade a esse mundo subjetivo e pode fazer isso em relação a um sujeito ou a um coletivo de sujeitos. É isso mesmo. O psicólogo trabalha na compreensão dos registros ou das expressões e relações de um sujeito, ou trabalha na compreensão de um coletivo de sujeitos – os registros coletivos que fazem, por exemplo, como as regras adotadas em uma

instituição ou turma ou ainda os valores e as regras morais adotados por um conjunto social sobre as relações entre si e a possibilidade ou não do uso da violência).

Então, o psicólogo é um profissional que trabalha a partir dos conhecimentos da Psicologia dando visibilidade e inteligibilidade à dimensão subjetiva e transformando-a quando é fonte de sofrimento ou quando há interesse em sua mudança. Poderíamos, de forma simplificada, mas com certeza didática, afirmar que os psicólogos trabalham para ressignificar as experiências vividas, potencializando as pessoas como agentes ativos e de transformação de si mesmos e do mundo. Mas isso já diz respeito à finalidade do trabalho do psicólogo, que é nossa segunda questão.

## O trabalho do psicólogo

A finalidade do trabalho de um psicólogo é interferir, a partir dos conhecimentos da Psicologia, em aspectos da dimensão subjetiva da realidade para potencializar os sujeitos na direção de maior autonomia e autoria de suas histórias de vida.

Esse tipo de interferência pode ser feito na relação com um sujeito que, por exemplo, sofre com alguma vivência ou experiência, ou ainda em um conjunto de pessoas que produziram registros (regras ou leis coletivas) que as impedem de conseguir o que planejaram. Podemos então avançar para a ideia de que os psicólogos agem com a finalidade de contribuir para que a atuação das pessoas seja mais potente, no sentido de ser mais adequada para conseguir maior satisfação para si e para o conjunto social onde estão inseridas. Pode-se resumir essa finalidade no termo: promoção de saúde.

**Saúde é um conjunto de condições, criadas coletivamente, que permitem a continuidade da própria sociedade.**

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), saúde é o "estado de bem-estar físico, mental e social". Saúde se refere, portanto, a um conjunto de condições, criadas coletivamente, que permitem a continuidade da própria sociedade. Estamos falando, portanto, das condições de alimentação, de educação, de lazer, de trabalho, de participação social etc. que permitem a um conjunto social produzir e reproduzir-se de modo saudável.

São os sujeitos que compõem a sociedade que produzem as suas próprias condições de vida, e as condições pessoais que apresentam para isso são do campo das preocupações dos psicólogos. Um sujeito fragilizado por um medo, por uma experiência de abandono ou de humilhação, ou mesmo por uma doença, torna-se um parceiro social com dificuldades de construir as condições dignas de vida para si e para todos; apresenta dificuldades de ser mais autônomo e mais autor de sua vida. Assim, um conjunto social de pessoas pode também passar por dificuldades para realizar seus projetos comuns porque se encontra fragilizado por relações tensas, por regras que não respondem aos interesses, por falta de engajamento e pertencimento ao coletivo ou por enfrentarem preconceitos e situações de desigualdade entre elas. Os psicólogos estão atentos a essas situações e trabalham para promover saúde.

Os psicólogos não interferem somente onde ocorre sofrimento. Eles atuam em situações de planejamento ou de construção de políticas públicas, dando visibilidade à dimensão subjetiva que acompanha esses projetos. Nesse sentido, humanizam políticas e planos, pois contribuem para que os sujeitos sejam referência fundamental dos projetos.

Com essa finalidade clara e com os recursos técnicos e teóricos da Psicologia, os psicólogos trabalham em diversas e diferentes situações e locais, com pessoas de diferentes idades, gênero e necessidades. As condições que se apresentam como realidade de vida dos sujeitos e os recursos que se tem para a mudança são importantes para a interferência profissional dos psicólogos e para o alcance de seu objetivo de **promover saúde**.

A saúde dos indivíduos e do coletivo está diretamente ligada às condições materiais de vida, pois a miséria material – caracterizada por fome, condições precárias de habitação, desemprego, analfabetismo, altas taxas de mortalidade infantil entre outros aspectos – torna-se, nessa visão, a condição que prejudica o desenvolvimento do indivíduo. Poderíamos usar a seguinte imagem para tornar mais claro nosso pensamento: Como construir um mundo psíquico com matéria-prima inadequada? Com elementos produtores de sofrimento ou poucos recursos para um bom desenvolvimento, as construções (os registros) serão frágeis.

Os psicólogos trabalham então para promover saúde, isto é, trabalham para que as pessoas desenvolvam uma compreensão cada vez maior e melhor da inserção de cada um nas relações sociais e de sua contribuição histórica e social como ser humano. Busca-se interferir nos registros, promovendo ressignificações que carreguem uma compreensão mais rica em termos de número e de relações entre aspectos da realidade que permitam interferir nela em direção à construção de um mundo melhor.

A finalidade do trabalho do psicólogo é importante pois nos permite defender que esses profissionais não atuam de forma estreita, pois mesmo atendendo a pessoas no espaço de quatro paredes (consultório), esse trabalho tem relação com a vida coletiva da sociedade na qual o próprio trabalho do psicólogo se insere.

## Transformação das pessoas e do mundo

Psicólogo não tem bola de cristal nem é o bruxo da sociedade contemporânea. Ele dispõe de um conjunto de técnicas e de conhecimentos que lhe possibilitam compreender o que o outro diz, compreender as expressões e os gestos que o outro faz, integrando tudo isso em um quadro de análise que busca dar visibilidade e inteligibilidade à dimensão subjetiva. Os instrumentos teóricos e técnicos dos psicólogos permitem compreender o que está muitas vezes implícito, não aparente, e, nesse sentido, a pessoa ou o grupo tem um papel fundamental, pois todos os dados com os quais o psicólogo trabalha são fornecidos por eles. Para poder trabalhar, o profissional precisa que as pessoas falem de si, contem suas histórias, falem de seus projetos, de seus sentimentos, exponham suas ideias, atuem, interatuem para poderem ser ouvidas e observadas. Essas são as fontes de dados com os quais os psicólogos trabalham.

**O Psicólogo não tem bola de cristal nem é o bruxo da sociedade contemporânea.**

Poderíamos dizer, para sermos didáticos, que as pessoas sabem muito de si mesmas; no entanto, o psicólogo possui instrumentos adequados para auxiliar os indivíduos, grupos e instituições a compreenderem aspectos que não estavam visíveis ou inteligíveis, organizarem e aplicarem esse saber, permitindo a transformação de si e de sua ação sobre o mundo.

# A Psicologia ajuda as pessoas a se conhecerem melhor

A Psicologia, como ciência humana, permitiu-nos ter um conhecimento abrangente sobre os seres humanos. Sabemos mais sobre suas emoções, seus sentimentos, seus comportamentos; sabemos sobre seu desenvolvimento e suas formas de aprender; conhecemos suas inquietações, vivências, angústias, alegrias. Apesar do grande desenvol-

**O aprendizado dos conhecimentos científicos possibilita sempre um melhor conhecimento sobre a vida humana.**

vimento alcançado pela Psicologia, ainda há muito o que pesquisar sobre o psiquismo humano e tentar conhecê-lo melhor é sempre uma forma de tentar se conhecer melhor. Mas é importante fazermos aqui alguns esclarecimentos sobre isso.

Os conhecimentos científicos construídos pelo ser humano estão todos voltados para ele. Mesmo aqueles que lhe parecem mais distantes foram construídos para permitir ao homem uma compreensão maior sobre o mundo que o cerca, e isso significa saber mais sobre si mesmo. O que estamos querendo dividir com você é a ideia de que o aprendizado dos conhecimentos científicos possibilita sempre um melhor conhecimento sobre a vida humana. A Biologia, por exemplo, permite-nos um tipo de conhecimento sobre o ser humano: seu corpo, sua constituição e sua origem. A História possibilita-nos compreender o ser humano como parte da humanidade, isto é, o humano que no decorrer do tempo foi construindo formas de vida e, portanto, formas de ser. A Economia abrange outro conhecimento sobre os seres humanos, na medida em que nos ajuda a compreender as formas de construção da sobrevivência. Não há dúvida de que todos os conhecimentos permitem um saber sobre o mundo e, portanto, aumentam seu conhecimento sobre você mesmo.

## O PSICÓLOGO É DIFERENTE DE UM BOM AMIGO

O apoio de qualquer pessoa pode, sem dúvida alguma, ter uma função de ajuda para a superação de dificuldades – assim como fazer ginástica, ouvir música, dançar, tomar uma cervejinha no bar com os amigos.

Se tomarmos a intenção da busca do bem-estar, podemos dizer que psicólogos e amigos são parecidos. Se não formos tão rigorosos, poderemos dizer que os humanos construíram ao longo de sua história formas de ajudar uns aos outros na busca de uma vida melhor e mais feliz. Amigos são, sem dúvida, uma "invenção" muito boa (já dizia o poema: "Amigo é coisa pra se guardar, do lado esquerdo do peito..."). Não devemos, contudo, confundir essas tentativas com a atuação especializada do psicólogo.

O psicólogo utiliza em seu trabalho o conhecimento científico na intervenção técnica. A Psicologia dispõe de técnicas e de instrumentos apropriados e cientificamente elaborados, que lhe possibilitam diagnosticar os problemas, e possui também um modelo de interpretação e de intervenção.

**A intervenção do psicólogo é intencional, planejada e feita com a utilização de conhecimentos específicos do campo da ciência.**

A intervenção do psicólogo é intencional, planejada e feita com a utilização de conhecimentos específicos do campo da ciência. Portanto, difere do amigo, que não planeja sua intervenção, não usa conhecimentos específicos nem pretende diagnosticar ou intervir em algum aspecto percebido como crucial.

Mesmo quando os psicólogos não atuam para curar, ou melhor, para reduzir o sofrimento e promover saúde, eles o fazem a partir de um planejamento e da perspectiva da ciência.

O psicólogo é um profissional que desenvolve uma intervenção no processo psicológico ou no aspecto psicológico dos sujeitos e da realidade, fortalecendo-os para enfrentarem o cotidiano e seus problemas ou dificuldades. Faz isso a partir de conhecimentos acumulados pelas pesquisas científicas na área da Psicologia.

A Psicologia, em seu desenvolvimento histórico como ciência, criou teorias explicativas da realidade psicológica, bem como métodos e técnicas próprias de investigação

e de intervenção na dimensão subjetiva de nossa realidade. A Psicologia possui instrumentos próprios para obter dados sobre essa dimensão, seja no âmbito individual ou no coletivo, como os testes psicológicos (de personalidade, de atenção, de inteligência, de interesses etc.), as técnicas de entrevista (individual ou grupal), as técnicas aprimoradas de observação e de registro de dados do comportamento, das relações ou do discurso de cada sujeito.

Os dados coletados por esses meios devem ser compreendidos a partir de modelos teóricos sobre a dimensão subjetiva da realidade, isto é, cada teoria em Psicologia tem ou se constitui em um modelo de análise dos dados coletados. Com base nesse procedimento, o psicólogo planejará sua intervenção, que pode ser uma psicoterapia (existem inúmeras delas relacionadas às diversas teorias), um treinamento, um trabalho em orientação de grupo ou individual especificando algum aspecto de interesse (por exemplo, orientação profissional, orientação de gestantes, aconselhamento); enfim, as possibilidades de intervenção são também bastante diversificadas e procuram responder àquilo que se configurou como demanda ou necessidade.

# Psicólogos e psiquiatras

A Psicologia e a Psiquiatria são áreas do saber fundadas em campos de preocupações diferentes. Desde Wundt, a Psicologia tem seu objeto de estudo marcado pela busca da compreensão do funcionamento da consciência, enquanto a Psiquiatria tem trabalhado para construir e catalogar um saber sobre a loucura, sobre a doença mental. Os conhecimentos alcançados pela Psicologia permitiram realçar a existência de uma "normalidade", bem como compreender os processos e o funcionamento psicológicos, não assumindo compromisso com o patológico. A Psiquiatria, por sua vez, desenvolveu uma sistematização do conhecimento e, mais precisamente, dos aspectos e do funcionamento psicológicos que se desviavam de uma normalidade, sendo entendidos e significados socialmente como patológicos, como doenças. De certa forma, poderíamos dizer, correndo o risco de certo exagero ou reducionismo, que enquanto a Psiquiatria se constitui como um saber da doença mental ou psicológica, a Psicologia tornou-se um saber sobre o funcionamento mental ou psicológico.

**A Psicologia e a Psiquiatria são áreas do saber fundadas em campos de preocupações diferentes.**

O médico Sigmund Freud, com suas teorizações, foi responsável pela aproximação entre essas duas áreas, por ter dado continuidade ao funcionamento normal e patológico. Freud postulou que o patológico não era mais do que uma exacerbação do funcionamento normal, ou seja, uma exacerbação entre o que era normal e doentio no mundo psíquico, ocorrendo apenas uma diferença de grau. Com isso, as duas áreas estavam articuladas e as respectivas práticas se assemelharam e se aproximaram muito, a ponto de estarmos aqui ocupando este espaço para esclarecer a você as diferenças entre elas.

Mas se Freud aproximou esses saberes em suas preocupações, a década de 1950, no século XX, traria o desenvolvimento da Psicofarmacologia, o qual foi responsável por uma retomada das bases biológicas e orgânicas da Psiquiatria, tributária dos métodos e das técnicas da Medicina. Assim, ocorreu um novo distanciamento entre a Psicologia e a Psiquiatria, sobretudo em relação aos métodos e às técnicas de intervenção utilizados por essas duas especialidades profissionais.

A Psicologia deu continuidade à expansão de seus conhecimentos por outros campos, sempre marcada pela busca da compreensão dos processos de funcionamento do mundo psicológico, dedicando-se a processos, como o da aprendizagem, dos condicionamentos, da relação entre os comportamentos e as relações sociais ou entre os comportamentos e o meio ambiente, do mundo afetivo, das diversas possibilidades humanas. Enfim, a Psicologia centrou-se nos variados aspectos que foram sendo apontados como constitutivos do mundo subjetivo, do mundo psicológico dos seres humanos.

As fronteiras entre a Psicologia e a Psiquiatria, excetuando-se as práticas profissionais farmacológicas, tendem a diminuir no campo profissional no que diz respeito às intervenções nos processos patológicos da subjetividade humana. Os afazeres desses profissionais realmente se aproximam muito. Os psiquiatras têm buscado muitos conhecimentos e técnicas na Psicologia; e os psicólogos têm se dedicado mais à compreensão das patologias para qualificar seus afazeres profissionais.

Quando se toma especificamente a patologia, a loucura, a doença mental ou os distúrbios psicológicos como temas ou objetos de trabalho, os pontos de contato dessas áreas são muitos e o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar tem sido a meta de ambos os profissionais. Mas, se sairmos desse campo do sofrimento intenso e permanente que caracteriza os quadros graves de adoecimento, os psicólogos aparecerão acompanhados de outros profissionais, como assistentes sociais, pedagogos, administradores, sociólogos, antropólogos e outros. Nesse campo, as possibilidades teóricas e técnicas da Psicologia são outras: intervenções nas relações sociais e nas relações institucionais; desenvolvimento de trabalhos em Educação e de programas de intervenção no trânsito, nos esportes, nas questões jurídicas, em projetos de urbanização, nas artes etc.

## As áreas de atuação do psicólogo

Colocadas as informações básicas sobre o trabalho do psicólogo, podemos agora falar das áreas e dos locais em que ele trabalha.

**A intervenção do psicólogo, na psicoterapia, visa reduzir o sofrimento ou ampliar o autoconhecimento.**

Talvez a prática do psicólogo mais conhecida por parte da sociedade em geral seja a **psicoterapia**, realizada em consultórios particulares, clínicas, hospitais gerais e especializados, ambulatórios, unidades de saúde ou ainda em instituições que não são de saúde mas necessitam dessa prática. A intervenção do psicólogo, na psicoterapia, visa reduzir o sofrimento ou ampliar o autoconhecimento. Em geral, se inicia com um psicodiagnóstico que ajuda a planejar a intervenção. Cabe esclarecer que nem todo psicoterapeuta é um psicólogo, pois outros profissionais também se habilitam para essa prática, mas, sem dúvida, os psicólogos estão muito preparados por sua formação graduada para ser psicoterapeutas e são, em nossa sociedade, a maioria significativa deles.

A Psicologia Clínica engloba a psicoterapia como uma de suas mais importantes intervenções, mas não se reduz a ela. O psicodiagnóstico que precede as terapias está incluído na Psicologia Clínica, assim como aconselhamentos, orientações clínicas, psicoterapias breves, apoio a processos de perda e luto, trabalho clínico com famílias ou grupos etc.

Quando os psicólogos estão atuando em outras instituições, podem desenvolver uma prática clínica, mas podem atuar em promoção de saúde acompanhando os processos que lá se desenvolvem. Vamos ver melhor isso.

Nas escolas ou nas instituições educacionais (creches, orfanatos, na aplicação de medidas socioeducativas etc.), o processo educacional que ali se desenvolve vai se colocar como a realidade principal para os profissionais. O trabalho do psicólogo se dará em função desse processo e para ele será direcionado. A escolha de técnicas será feita em função dos limites e das exigências que o processo educacional colocar. Estará sendo psicólogo porque estará atento à dimensão subjetiva do processo, isto é, no decorrer do processo de educação os sujeitos envolvidos nele (professores, alunos, funcionários e técnicos da Educação, pais e outros agentes) vão produzindo seus registros psíquicos, vão produzindo subjetividade. Desenvolvem sentimentos e ideias sobre todos os aspectos da experiência. Gostam ou não de uma disciplina; têm ou não boas relações entre colegas e com os professores; gostam ou não da escola ou da instituição; a escolarização tem um sentido para cada um deles (alguns acreditam que melhorarão de vida com a escola, outros gostam de estudar, ler e aprender coisas, outros nem sabem por que estão ali); se sentem valorizados ou não; enfim, no decorrer do processos todos os sujeitos envolvidos nele vão desenvolvendo "registros subjetivos" e vão produzindo significados coletivos para a experiência, que são importantes determinantes do processo.

Muitas vezes, uma experiência educacional tem bons resultados porque envolve a todos de forma positiva, potencializadora. Outras, ao contrário, são despontecializadoras, humilhantes, carregadas e produtoras de sofrimento psíquico... Os psicólogos estão lá, atentos a essa determinação do processo educacional. E não só acompanham o que vai se passando, mas ajudam a formular projetos educacionais que sejam produtivos. As chamadas dificuldades de aprendizagem passam a ser acompanhadas pelos psicólogos como dificuldades geradas no processo de ensino-aprendizagem e todos os agentes estarão envolvidos na busca coletiva de soluções. Esse é o psicólogo que denominamos psicólogo educacional.

Em empresas, indústrias e organizações em geral podemos encontrar outro psicólogo: o psicólogo do trabalho ou das organizações. São diversificadas as práticas dependendo do que se enfatiza ou delimita, mas são profissionais atentos e interferindo no processo de produção do trabalho. Pode-se estar mais atento à saúde das pessoas que trabalham ou às relações entre elas para a produção das tarefas; pode-se estar atento às formas como a instituição organiza sua força de trabalho e gere as pessoas envolvidas. Pode-se trabalhar para a seleção dos trabalhadores, para seu aprimoramento, sua realocação, enfim, todas as tarefas decorrentes da preocupação com a dimensão subjetiva do processo de trabalho. As técnicas utilizadas por esse profissional são diferentes das do psicólogo educacional, mas ambos estarão atentos a essa dimensão da realidade – sentimentos, ideias, desejos, sentidos e significados que vão se constituindo e determinando o processo que acontece na instituição com aquele conjunto de pessoas.

Há ainda psicólogos atuando em instituições prisionais. Ali eles procuram colaborar com a socialização dos presos ou ainda acompanhar famílias para que possam adquirir condições de receber e acolher um de seus membros que ficou fora (aprisionado) por muito tempo.

Há psicólogos nas Varas de Família e da Infância e Juventude atuando nos conflitos e nas disputas judiciais, por exemplo, pela guarda de filhos entre casais que se separam.

Uma prática interessante que os psicólogos realizam em vários locais é a mediação de conflitos.

Psicólogos ambientais são aqueles que atuam na relação dos sujeitos com os ambientes onde vivem, seja uma cidade ou uma instituição. Podemos englobar aqui os psicólogos do trânsito e da mobilidade humana, aqueles que trabalham com arquitetos no planejamento dos espaços, os que trabalham na educação ambiental, enfim todos os que estão atentos à dimensão subjetiva da relação dos seres humanos com o espaço onde vivem.

Uma prática interessante que os psicólogos realizam em vários locais é a mediação de conflitos. Cada vez mais os psicólogos são valorizados por esse trabalho. São intervenções feitas na busca do acordo entre partes em conflito, seja na disputa de filhos, na disputa entre vizinhos e moradores de um condomínio ou ainda na disputa de heranças ou negócios. Qualquer tipo de conflito tem merecido, hoje, uma intervenção na busca do acordo antes que se gerem processos judiciais. Essas tentativas são chamadas de mediações, e ali também encontramos os psicólogos.

Há ainda os psicólogos da comunicação, que atuam junto a meios de comunicação colaborando no planejamento da programação, assessorando na organização ou mesmo no conteúdo da programação. Os psicólogos, conhecedores do desenvolvimento humano, têm condições de contribuir para a adequação da programação à faixa etária da população a que se destina.

No campo da Educação, os psicólogos têm sido convocados para ajudar na educação para a mídia, pois esse projeto se tornou importante ao se perceber a relação entre a mídia e a subjetividade como uma relação da máxima importância, pois a mídia tem presença intensa em nossas vidas, na sociedade atual. É a dimensão subjetiva do processo de comunicação pelos meios de comunicação de massa.

Os psicólogos são chamados ainda para atuar nas comunidades – são os psicólogos sociais comunitários. Trabalham para fortalecer vínculos entre as pessoas, produzindo potência coletiva. Uma das atuações interessantes conformam a área da Psicologia das Emergências e dos Desastres, em que os psicólogos atuam junto à Defesa Civil na criação de condições de defesa das comunidades que vivem em áreas de risco. Há também os psicólogos comunitários que atuam em cooperativas, em instituições assistenciais, em associações de bairro etc. Os psicólogos sociais, diferentemente dos

Hely demutti

Psicólogo em trabalho social comunitário.

psicólogos clínicos, estão sempre voltados à dimensão subjetiva de um fenômeno social, coletivo. Estudam gangues, processos organizativos de um coletivo, eleições, manifestações públicas e movimentos sociais, violência, preconceito, desigualdade social, trabalho, relações de gênero, exclusão social, sempre voltados à compreensão do processo como produção de um conjunto de pessoas em que estão presentes e envolvidas diversas e diferentes subjetividades.

Há ainda o psicólogo que se dedica às práticas esportivas. São times ou esportistas que têm acompanhamento de um profissional atento à dimensão subjetiva que se constitui e é, ao mesmo tempo, determinante importante de todo o trabalho de esportistas competidores.

Há psicólogos trabalhando e pesquisando as relações entre os sujeitos e a informática, além de buscarem formas de trabalho mais avançadas para a Psicologia, que englobem a possibilidade da inclusão da informática como ferramenta de trabalho.

Sem dúvida, poderíamos citar aqui muitas coisas importantes e interessantes que fazem os psicólogos, mas o importante é entendermos que eles podem atuar em qualquer lugar onde se queira dar atenção à sempre presente dimensão subjetiva. Sempre que se quiser ter visibilidade e compreensão de sentimentos, pensamentos, emoções, sentidos, desejos e significados que as pessoas envolvidas nos diversos processos e experiências do cotidiano possam ter, entendendo que esse conhecimento contribui enormemente para a efetivação dos fazeres e para a transformação das vivências, é oportuno convocar a Psicologia.

**Psicólogos podem atuar em qualquer lugar onde se queira dar atenção à sempre presente dimensão subjetiva.**

Duas observações são ainda necessárias: a primeira é que a Psicologia possui um conhecimento importante, como vimos, mas a dimensão subjetiva não é a única dimensão da realidade nem está descolada de todos os outros aspectos que a compõem. Por isso, os psicólogos precisam estudar e compreender outras áreas do conhecimento, dependendo do local e dos processos em que façam suas intervenções. Sociologia, Filosofia, Biologia, Farmacologia, Educação, Informática, Medicina, Arquitetura, Engenharia são áreas com as quais os psicólogos dialogam e estudam. Além disso, como uma segunda observação, os psicólogos não atuam de forma isolada, pois sua intervenção não dá conta da riqueza e da diversidade da realidade. Assim, a atuação multidisciplinar caracteriza a prática dessa profissão.

# A Psicologia como profissão no Brasil

A Psicologia, como informamos no início deste capítulo, foi regulamentada no Brasil pela Lei nº 4.119, de 1962. Foi reconhecida como uma profissão necessária no país, e isso se deu porque seu conhecimento foi entendido como importante. Naquele momento histórico, a Psicologia surgia como uma possibilidade de contribuição para o projeto de modernização do país. No final da primeira metade do século XX, o Brasil passou a sonhar com o desenvolvimento e a modernização, e tudo que se apresentasse como tecnologia para caracterizar alguma intervenção seria bem-vinda. A Psicologia se apresentou com os testes psicológicos, que haviam sido desenvolvidos a partir da Segunda Guerra Mundial e depois utilizados para outras situações nas quais a classificação fosse vista como adequada para o desenvolvimento e a produção de atividades específicas, seja na indústria, na escola ou nas organizações em geral.

A elite brasileira viu na Psicologia e nos seus recursos tecnológicos de seleção e orientação profissional uma fonte rica de possibilidades de intervenções objetivas, baseadas em conhecimentos científicos. Assim, a Psicologia aparece como necessidade social. No entanto, não havia ainda uma categoria profissional identificada como tal nem mesmo um discurso unificador de um coletivo. A Psicologia recebeu sua certidão de nascimento antes mesmo que "o bebê tivesse nascido".

Nesses anos de profissão regulamentada, os psicólogos foram "inventando" a profissão e a categoria profissional. Hoje, são milhares de psicólogos atuando nas mais diversas realidades, que enriquecem a cada dia seus fazeres, permitindo que a Psicologia cumpra com as expectativas que a sociedade tem em relação a ela. Mas é importante também deixar registrado que os psicólogos estão guiados hoje pela ideia de redirecionar o compromisso que mantêm com a sociedade brasileira. A Psicologia como profissão busca um compromisso com as urgências e as necessidades da maioria da população em nosso país, escapando de uma relação restrita aos interesses das elites. A Psicologia quer ser uma ciência importante e uma profissão acessível a todos os brasileiros. Esse é o compromisso social da Psicologia.

## Síntese

1 Psicologia como profissão: o que faz um psicólogo, onde atua, que conhecimentos utiliza em sua prática.

2 A atuação do psicólogo para saber o que sabe sobre as pessoas.

3 Psicologia e suas diferenças: com outros saberes como a Psiquiatria, a Psicologia e um bom amigo.

4 As diversas áreas da Psicologia.

5 Psicologia e compromisso social.

## Texto complementar

### O papel do psicólogo

O trabalho profissional do psicólogo deve ser definido em função das circunstâncias concretas da população a que deve atender. A situação atual dos povos centro-americanos pode ser caracterizada por: a) a injustiça estrutural, b) as guerras ou quase-guerras revolucionárias, e c) a perda da soberania nacional. Ainda que o psicólogo não seja chamado para resolver tais problemas, ele deve contribuir, a partir de sua especificidade, para buscar uma resposta. Propõe-se como horizonte do seu **que fazer** a conscientização, isto é, ele deve ajudar as pessoas a superarem sua identidade alienada, pessoal e social, ao transformar as condições opressivas do seu contexto. Aceitar a conscientização como horizonte não exige tanto mudar o campo de trabalho, mas a perspectiva teórica e prática a partir da qual se trabalha. Pressupõe que o psicólogo centro-americano recoloque seu conhecimento e sua práxis, assuma a perspectiva das maiorias populares e opte por acompanhá-las no seu caminho histórico em direção à libertação.

Ignácio Martín-Baró. In: *Estudos de Psicologia*. 1997.

A Psicologia tem construído ideias que precisam ser superadas, como por exemplo: crianças não aprendem na escola porque não se esforçam ou porque têm pais que bebem e mães ausentes; as mães pobres não tratam adequadamente seus filhos porque não conhecem os saberes da Psicologia; as pessoas não melhoram de vida porque não querem; os trabalhadores perdem suas mãos nas máquinas devido a impulsos incontroláveis que caracterizam sua relação com o trabalho. Os jovens matam crianças com tiros porque têm natureza violenta ou porque seus pais... E assim a Psicologia vai explicando todas as questões sociais a partir de mecanismos naturais do mundo psicológico.

É preciso trabalhar criticamente e inverter essas explicações. É preciso compreender as relações sociais e as formas de produção da vida como fatores responsáveis pela produção do mundo psicológico. É preciso incluirmos o mundo cotidiano e o mundo cultural e social na produção e na compreensão do mundo psicológico. A Psicologia precisa, para superar suas construções ideológicas, analisar todos os elementos que se constituem como determinações do humano, sem isolar o mundo psíquico no interior do indivíduo, como algo natural, universal e dotado de força própria. A mudança nesta concepção permitirá a superação da ideologia presente na Psicologia e consolidará um novo compromisso dos psicólogos e da Psicologia com a sociedade, um compromisso de trabalho pela melhoria da qualidade de vida; um compromisso em nome dos direitos humanos e do fim das desigualdades sociais.

BOCK, Ana M. B. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: BOCK, A. M. B. (Org.) *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.

## Atividades

1. Discutam em pequenos grupos o que sabem sobre a Psicologia como profissão.

   Discutam o entendimento sobre o conceito de Psicologia como o estudo da **dimensão subjetiva da realidade**. Ainda em grupo, relacionem o que foi debatido com a possibilidade de atuação de um psicólogo.

2. Convidar um ou mais psicólogos para conversar com a classe, procurando variar a área de atuação. A classe deverá formular questões para o debate, que deverão ser entregues ao psicólogo antes da conversa.
3. Em que a disciplina de Psicologia tem contribuído para a sua formação? Pode ser realizado um debate na sala.
4. Procurem em revistas e jornais pronunciamentos de psicólogos e relacionem o que está sendo analisado e como está sendo analisado com a ideia de visibilidade da dimensão subjetiva da realidade como objetivo do trabalho dos psicólogos.
5. A partir dos textos complementares, discutam o **compromisso social da psicologia** no Brasil.

## Para saber mais

### Bibliografia básica

O livro *Aventuras do barão de Munchhausen na Psicologia*, de Ana M. B. Bock (São Paulo: Educ e Cortez, 1999) relata uma pesquisa sobre a concepção de fenômeno psicológico entre os psicólogos e traz para a análise muitos dados sobre a profissão.

O Conselho Federal de Psicologia tem duas publicações interessantes sobre a profissão: *Quem é o psicólogo brasileiro?* (Educ/Edicon, 1988) traz uma pesquisa sobre a categoria no Brasil. Os dados dessa pesquisa foram, em parte, atualizados e podem ser acessados no site www.pol.org.br. Outra publicação, de 2007, se intitula *Profissão psicólogo – legislação e resoluções para a prática profissional*. Os dados sobre legislação também podem ser encontrados no site www.pol.org.br.

### Bibliografia avançada

Para uma avaliação crítica do trabalho dos psicólogos nas diferentes áreas de atuação profissional, o livro *Psicologia social:* o homem em movimento (São Paulo: Brasiliense, 2006), organizado por Silvia T. M. Lane e Wanderley Codo, apresenta uma parte intitulada "Práxis do psicólogo", em que quatro autores analisam criticamente cada uma das áreas – a Psicologia educacional, analisada por José Carlos Libâneo; a Psicologia clínica, por Alfredo Naffah Neto; a Psicologia industrial, por Wanderley Codo; e a área da Psicologia na comunidade, por Alberto Abib Andery.

*Psicólogo, informações sobre o exercício da profissão*, do Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo (São Paulo: Cortez, 1987), e *O perfil do psicólogo no estado de São Paulo*, do Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo e Conselho Regional de Psicologia – 6ª região (São Paulo: Cortez, 1984). Do Conselho Federal, há duas boas publicações: *Quem é o psicólogo brasileiro?* (São Paulo: Edicon/Educ/Scientiae et Labor, 1988) e *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação* (São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994), publicação do Conselho Federal de Psicologia que apresenta e debate as tendências da profissão.

*Crítica dos fundamentos da Psicologia*, de Georges Politzer (Lisboa: Presença, 1975), é um livro de grande reconhecimento e sua crítica tem sido referência para os psicólogos.

### Filmes

Há uma série de vídeos: *Não é o que parece*, realizado pelo Conselho Federal de Psicologia em parceria com a TV Futura, que apresenta de forma inovadora e interessante vários temas de nossa realidade, de interesse de jovens e educadores, enfatizando a dimensão subjetiva. Os vídeos podem ser conseguidos

junto ao CFP. Sugere-se para o debate sobre essa dimensão, que é objeto da Psicologia, os vídeos sobre Espaço (Lugar comum), Tempo (A invenção do tempo) e Amor (Amor Ltda).

- *Terapia do amor* (Estados Unidos). Direção de Ben Younger. Focus Features/ Europa Filmes, 2006. 105 min.
  Meryl Streep vive uma terapeuta cuja cliente acaba se envolvendo com seu filho. Interessante para discutir o trabalho do psicólogo como psicoterapeuta e seus dilemas.
- *Gênio indomável* (Estados Unidos). Direção de Gus Van Sant e outros. Buena Vista International/Miramax Films, 1997. 126 min.
  O filme mostra a vida de um jovem muito inteligente, que apresenta conduta social bastante inadequada. Vários profissionais tentam atendê-lo sem, contudo, obter sucesso. Sua vida muda quando um psicólogo consegue realizar o tratamento.

## Outros recursos

Os *sites* dos conselhos regionais e do Conselho Federal são excelentes fontes de dados e de informações sobre a profissão, inclusive com acesso ao jornal e à revista *Psicologia: Ciência e Profissão* e *Psicologia: Ciência e Profissão – Diálogos*, que são duas publicações importantes sobre Psicologia.

O Conselho Federal de Psicologia e os Conselhos Regionais mantêm publicações interessantes sobre a profissão. Vale a pena entrar em contato com o *site* (www.pol.org.br) para conhecer o que oferece.

# Áreas de conhecimento da Psicologia

*Cena do Recife* (década de 1950), de Cícero Dias.

A Psicologia foi se desenvolvendo e delimitando áreas de conhecimento. A Psicologia do desenvolvimento, a da aprendizagem, a da vida afetiva, a dos fenômenos sociais e a de processos psicológicos se tornaram áreas com conceitos e teorias. Algumas dessas áreas serão tratadas neste capítulo.

CAPÍTULO

# 8

# PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

A Psicologia do Desenvolvimento estuda o desenvolvimento do ser humano desde o nascimento até a idade adulta.

Compreender o desenvolvimento humano é uma condição para tentar responder o porquê das condutas do bebê, da criança, do adolescente, do jovem, do adulto e dos mais velhos. O desenvolvimento é um processo contínuo e ininterrupto em que os aspectos biológicos, físicos, sociais e culturais se interconectam, se influenciam reciprocamente, produzindo indivíduos com um modo de pensar, sentir e estar no mundo absolutamente singulares e únicos.

Esta área de conhecimento da Psicologia estuda o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social – desde o nascimento até a idade adulta, isto é, a idade em que todos esses aspectos atingem o seu mais completo grau de maturidade e estabilidade. E a partir de um fenômeno contemporâneo – o prolongamento da vida – inclui também a idade pós-adulta.

Existem várias teorias do desenvolvimento humano em Psicologia. Elas foram construídas a partir de observações, pesquisas com grupos de indivíduos de diferentes faixas etárias ou de diferentes culturas, estudos de casos clínicos, acompanhamento de indivíduos desde o nascimento até a idade adulta. Dentre essas teorias, destaca-se a do psicólogo e biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), por sua produção contínua de pesquisas, pelo rigor científico de sua produção teórica e pelas implicações práticas de sua teoria, principalmente no campo da Educação.

A teoria desse cientista será a referência, neste capítulo, para compreendermos o desenvolvimento humano e para respondermos às perguntas **como** e **por que** o indivíduo se comporta de determinada forma, em determinada situação, em um momento de sua vida.

## O DESENVOLVIMENTO HUMANO

O desenvolvimento humano refere-se ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico. O desenvolvimento mental é uma construção contínua, que se caracteriza pelo aparecimento gradativo de estruturas mentais. Elas são formas de organização da atividade mental que se vão aperfeiçoando e solidificando até o momento em que todas, estando plenamente desenvolvidas, caracterizarão um estado de equilíbrio superior quanto aos aspectos da inteligência, da vida afetiva e das relações sociais.

Algumas estruturas mentais permanecem ao longo de toda a vida.

Algumas dessas estruturas mentais permanecem ao longo de toda a vida. Um exemplo é a motivação, que está sempre presente como desencadeadora da ação, seja por

necessidades fisiológicas, seja por necessidades afetivas ou intelectuais. Essas estruturas mentais que permanecem garantem a continuidade do desenvolvimento.

Outras estruturas são substituídas a cada nova fase da vida do indivíduo. Por exemplo: a moral da obediência da criança pequena é substituída pela autonomia moral do adolescente. Outro exemplo: a noção de que um objeto só existe quando a criança o vê (antes dos 2 anos de idade) é substituída, posteriormente, pela capacidade de atribuir ao objeto sua conservação, mesmo quando ele não está presente no seu campo visual.

## A importância do estudo do desenvolvimento humano

A criança não é um adulto em miniatura. Ao contrário, ela apresenta características próprias de sua idade. Compreender isso é compreender a importância do estudo do desenvolvimento humano. Estudos e pesquisas de Piaget demonstraram que existem formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo, próprias de cada faixa etária, isto é, existe uma assimilação progressiva do meio ambiente, que implica uma acomodação das estruturas mentais a um novo dado do mundo exterior.

**Existem formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo, próprias de cada faixa etária.**

Estudar o desenvolvimento humano significa conhecer as características comuns de uma faixa etária, permitindo-nos reconhecer as individualidades, o que nos torna mais aptos para a observação e a interpretação dos comportamentos.

Todos esses aspectos têm importância para a Educação. Planejar o que e como ensinar implica saber quem é o educando. Por exemplo, a linguagem que usamos com uma criança de 4 anos não é a mesma que usamos com um jovem de 14 anos.

Finalmente, estudar o desenvolvimento humano significa descobrir que ele é determinado pela interação contínua de vários fatores.

## Os fatores que influenciam o desenvolvimento humano

Vários fatores indissociáveis e em permanente interação afetam todos os aspectos do desenvolvimento. São eles:

- **Hereditariedade** – a carga genética estabelece o potencial do indivíduo, que pode ou não se desenvolver. Existem pesquisas que comprovam os aspectos genéticos da inteligência. No entanto, a inteligência pode desenvolver-se aquém ou além do seu potencial, dependendo das condições do meio.

- **Crescimento orgânico** – refere-se ao aspecto físico. O aumento de altura e a estabilização do esqueleto permitem ao indivíduo comportamentos e um domínio do mundo que antes não existiam. Pense nas possibilidades de descobertas de uma criança, quando começa a engatinhar e depois a andar, em relação a quando estava no berço com alguns dias de vida.

- **Maturação neurofisiológica** – é o que torna possível determinado padrão de comportamento. A alfabetização das crianças, por exemplo, depende dessa maturação. Para segurar o lápis e manejá-lo, é necessário um desenvolvimento neurológico que uma criança entre 2 e 3 anos não tem.

Charles Thatcher / Getty Images

Carcterísticas hereditárias e orgânicas, maturação e influências do meio: são múltiplos os fatores do desenvolvimento humano.

- **Meio** – o conjunto de influências e estimulações ambientais altera os padrões de comportamento do indivíduo. Por exemplo, se a estimulação verbal for muito intensa, uma criança de 3 anos pode ter um repertório verbal muito maior do que a média das crianças de sua idade, mas, ao mesmo tempo, pode não subir e descer uma escada com facilidade se essa situação não fez parte de sua experiência de vida.

## Aspectos do desenvolvimento humano

O desenvolvimento humano deve ser entendido como uma globalidade, mas para efeito de estudo tem sido abordado a partir de quatro aspectos básicos:

- **Aspecto físico-motor** – refere-se ao crescimento orgânico, à maturação neurofisiológica, à capacidade de manipulação de objetos e de exercício do próprio corpo. Exemplo: uma criança leva a chupeta à boca ou consegue tomar a mamadeira sozinha, por volta dos 7 meses, porque já coordena os movimentos das mãos.

- **Aspecto intelectual** – é a capacidade de pensamento, raciocínio. Por exemplo, uma criança de 2 anos que usa um cabo de vassoura para puxar um brinquedo que está embaixo de um móvel ou um jovem que planeja seus gastos a partir de sua mesada ou salário.

- **Aspecto afetivo-emocional** – é o modo particular de o indivíduo integrar as suas experiências. É o sentir. A sexualidade faz parte desse aspecto. Exemplos: a vergonha que sentimos em algumas situações, o medo em outras, a alegria de rever um amigo querido.

- **Aspecto social** – é a maneira como o indivíduo reage diante das situações que envolvem outras pessoas. Por exemplo, em um grupo de crianças, no parque, é possível observar que algumas buscam espontaneamente outras para brincar, enquanto algumas permanecem sozinhas.

Se analisarmos melhor cada um desses exemplos, descobriremos que todos os outros aspectos estão presentes em cada um dos casos. E é sempre assim. Não é possível encontrar um exemplo "puro", porque todos os aspectos se relacionam permanentemente. Por exemplo, uma criança tem dificuldades de aprendizagem, repete o ano, vai se tornando cada vez mais "tímida" ou "agressiva", com poucos amigos. Um dia, descobre-se que as dificuldades tinham origem em uma deficiência auditiva. Quando isso é corrigido, todo o quadro se reverte. A história pode também não ter um final feliz, se os danos forem graves.

Todas as teorias do desenvolvimento humano partem do pressuposto de que esses quatro aspectos são indissociáveis, mas elas podem enfatizar aspectos diferentes, ou seja, estudar o desenvolvimento global a partir da ênfase em um dos aspectos. A Psicanálise, por exemplo, estuda o desenvolvimento a partir do aspecto afetivo-emocional, isto é, do desenvolvimento da sexualidade. Jean Piaget enfatiza o desenvolvimento intelectual.

# A teoria do desenvolvimento humano de Piaget

Esse autor divide os períodos do desenvolvimento humano de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, o que, por sua vez, interfere no desenvolvimento global.

- 1º período: sensório-motor (0 a 2 anos)
- 2º período: pré-operatório (2 a 7 anos)
- 3º período: operações concretas (7 a 11 ou 12 anos)
- 4º período: operações formais (11 ou 12 anos em diante)

Segundo Piaget, cada período é caracterizado por aquilo que o indivíduo consegue fazer de melhor nessas faixas etárias. Todos passam por todas essas fases ou períodos, nessa sequência, porém o início e o término de cada uma delas dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais, sociais. Portanto, essa divisão em faixas etárias é uma referência, não uma norma rígida.

Segundo Piaget, cada período é caracterizado por aquilo que o indivíduo consegue fazer de melhor nessas faixas etárias.

**Saiba que...**

**A ideia de etapas no desenvolvimento não implica uma divisão normativa de faixas etárias às quais corresponde um conjunto fixo de características que avaliam o indivíduo como adequado/inadequado, normal/patológico. É necessário considerar a história peculiar do indivíduo para compreendê-lo. Atualmente, há uma problematização do momento (faixa etária) de início e término de cada etapa; as referências são grandes períodos: infância, adolescência, idade adulta e adultos maiores. Neil Postman, em *O desaparecimento da infância*, afirma que as mudanças culturais são de tal monta que, em breve (quando?) teremos só duas grandes etapas do desenvolvimento humano: a infância e a idade adulta.**

## Período sensório-motor (o recém-nascido e o lactente – 0 a 2 anos)

No período sensório-motor a criança conquista, por meio da percepção e dos movimentos, todo o universo que a cerca.

No recém-nascido, a vida mental reduz-se ao exercício dos aparelhos reflexos, de fundo hereditário, como a sucção. Esses reflexos melhoram com o treino. Por exemplo, o bebê mama melhor no décimo dia de vida do que no segundo dia. Por volta dos 5 meses, o bebê consegue coordenar os movimentos das mãos e dos olhos para pegar objetos, aumentando sua capacidade de adquirir hábitos novos.

No final desse período, a criança é capaz de usar um instrumento como meio para atingir um objeto. Por exemplo, descobre que se puxar a toalha uma lata de bolachas ficará mais perto dela. Neste caso, ela utiliza a inteligência prática ou sensório-motora, que envolve as percepções e os movimentos.

Nesse período, fica evidente que o desenvolvimento físico acelerado é o suporte para o aparecimento de novas habilidades. Isto é, o desenvolvimento ósseo, muscular e neurológico permite a emergência de novos comportamentos, como sentar-se e andar, o que propiciará um domínio maior do ambiente.

Ao longo desse período, ocorrerá uma diferenciação progressiva entre o eu da criança e o mundo exterior. Se no início o mundo era uma continuação do próprio corpo, os progressos da inteligência levam-na a situar-se como um elemento entre outros no mundo. Isso permite que a criança, por volta de 1 ano, admita que um objeto continue a existir mesmo quando ela não o percebe, isto é, o objeto não está no seu campo visual, mas ela continua a procurá-lo ou a pedi-lo porque sabe que ele continua existindo.

Essa diferenciação também ocorre no aspecto afetivo, pois o bebê passa das emoções primárias (os primeiros medos, quando, por exemplo, ele se enrijece ao ouvir um barulho muito forte) para uma escolha afetiva de objetos (no final do período), quando já manifesta preferências por brinquedos, objetos, pessoas etc.

No curto espaço de tempo desse período, por volta de 2 anos, a criança evolui de uma atitude passiva em relação ao ambiente e pessoas de seu mundo para uma atitude ativa e participativa. Sua integração no ambiente ocorre também pela imitação das regras. E, embora compreenda algumas palavras, mesmo no final do período só é capaz de fala imitativa.

## PERÍODO PRÉ-OPERATÓRIO (A 1ª INFÂNCIA – 2 A 7 ANOS)

G. Evangelista / Opção Brasil Imagens

No período pré-operatório a maturação neurofisiológica permite o desenvolvimento da coordenação motora fina.

Nesse período, o mais importante é o aparecimento da linguagem, que irá acarretar modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança.

A interação e a comunicação entre os indivíduos são, sem dúvida, as consequências mais evidentes da linguagem. Com a palavra, há possibilidade de exteriorização da vida interior e, portanto, a possibilidade de corrigir ações futuras. A criança já antecipa o que vai fazer.

**A interação e a comunicação entre os indivíduos são, sem dúvida, as consequências mais evidentes da linguagem.**

Como decorrência do aparecimento da linguagem, o desenvolvimento do pensamento se acelera. No início do período, o pensamento exclui toda a objetividade, a criança transforma o real em função dos seus desejos e fantasias (jogo simbólico); posteriormente, utiliza-o como referencial para explicar o mundo real, a sua própria atividade, seu eu e suas leis morais; no final do período, passa a procurar a razão causal e finalista de tudo (é a fase dos famosos "porquês"). É um pensamento mais adaptado ao outro e ao real.

Como surgem várias novas capacidades, muitas vezes nesse período ocorre a superestimação da capacidade da criança. É importante ter claro que grande parte do seu repertório verbal é usada de forma imitativa, sem que ela domine o significado das palavras. A criança tem dificuldades de reconhecer a ordem em que mais de dois ou três eventos ocorrem e não possui o conceito de número.

Por ainda estar centrada em si mesma, ocorre uma primazia do próprio ponto de vista, o que torna impossível o trabalho em grupo. Essa dificuldade mantém-se ao longo do período, na medida em que a criança não consegue se colocar sob o ponto de vista do outro.

No aspecto afetivo, surgem os sentimentos interindividuais, sendo um dos mais relevantes o respeito que a criança nutre pelos indivíduos que julga superiores a ela, como pais e professores. É um misto de amor e temor. Seus sentimentos morais refletem essa relação com os adultos significativos – a moral da obediência –, em que o critério de bem e mal é a vontade dos adultos.

**No aspecto afetivo, surgem os sentimentos interindividuais, sendo um dos mais relevantes o respeito que a criança nutre pelos indivíduos que julga superiores a ela, como pais e professores.**

Com relação às regras, mesmo nas brincadeiras, concebe-as como imutáveis e determinadas externamente. Mais tarde, adquire uma noção mais elaborada de regra, compreendendo-a como necessária para organizar a brincadeira, porém não a discute.

Com o domínio ampliado do mundo, seu interesse pelas diferentes atividades e objetos se multiplica, diferencia e regulariza, isto é, torna-se estável. A partir desse interesse, surge uma escala de valores própria da criança, que passa a avaliar suas próprias ações a partir dessa escala.

É importante ainda considerar que, nesse período, a maturação neurofisiológica completa-se, permitindo o desenvolvimento de novas habilidades, como a coordenação motora fina – pegar pequenos objetos com as pontas dos dedos, segurar o lápis corretamente e conseguir fazer os delicados movimentos exigidos pela escrita.

## Período das operações concretas (a infância propriamente dita – 7 a 11 ou 12 anos)

Roosevelt Nina / Opção Brasil Imagens

A capacidade de reflexão é exercida a partir de situações concretas.

O desenvolvimento mental, caracterizado no período anterior pelo egocentrismo intelectual e social, é superado neste período pelo início da construção lógica – capacidade da criança de estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes. Esses pontos de vista podem referir-se a pessoas diferentes ou à própria criança, que "vê" um objeto ou situação com aspectos diferentes e até conflitantes. Ela consegue coordenar esses pontos de vista e integrá-los de modo lógico e coerente.

No plano afetivo, isso significa que ela será capaz de cooperar com os outros, de trabalhar em grupo e, ao mesmo tempo, de ter autonomia pessoal.

No plano intelectual, o que possibilitará isso é o surgimento de uma nova capacidade mental da criança: as operações. Ela consegue realizar uma ação física ou mental dirigida para um fim (objetivo) e revertê-la para o seu início. Num jogo de quebra-cabeça, próprio

para a idade, ela consegue, na metade do jogo, descobrir um erro, desmanchar uma parte e recomeçar de onde corrigiu, terminando de montá-lo. As operações sempre se referem a objetos concretos presentes ou já experimentados.

Outra característica desse período é que a criança consegue exercer suas habilidades e capacidades a partir de objetos reais, concretos. Portanto, mesmo a capacidade de reflexão que se inicia – pensar antes de agir, considerar os vários pontos de vista simultaneamente, recuperar o passado e antecipar o futuro –, é exercida a partir de situações presentes ou passadas, vivenciadas pela criança.

No nível do pensamento, a criança consegue:

- estabelecer corretamente as relações de causa e efeito e de meio e fim;
- sequenciar ideias ou eventos;
- trabalhar com ideias sob dois pontos de vista, simultaneamente;
- formar o conceito de número (no início do período, sua noção de número está vinculada a uma correspondência com o objeto concreto).

A noção de conservação da substância do objeto (comprimento e quantidade) surge no início do período; por volta dos 9 anos, surge a noção de conservação de peso; e, ao final do período, a noção de conservação do volume.

No aspecto afetivo, ocorre o aparecimento da vontade como qualidade superior e que atua quando há conflitos de tendências ou intenções (entre o dever e o prazer, por exemplo). A criança adquire uma autonomia crescente em relação ao adulto, passando a organizar seus próprios valores morais.

**A criança adquire uma autonomia crescente em relação ao adulto, passando a organizar seus próprios valores morais.**

Os novos sentimentos morais característicos desse período são: o respeito mútuo, a honestidade, o companheirismo e a justiça, que considera a intenção na ação. Por exemplo, se a criança quebra o vaso da mãe, ela acha que não deve ser punida se isso ocorreu acidentalmente. O grupo de colegas satisfaz, progressivamente, as necessidades de segurança e afeto.

Nesse sentido, o sentimento de pertencer ao grupo de colegas torna-se cada vez mais forte. As crianças escolhem seus amigos, indistintamente, entre meninos e meninas, sendo que, no final do período, o agrupamento com o sexo oposto diminui.

Esse fortalecimento do grupo traz a seguinte implicação: a criança, que no início do período ainda considerava bastante as opiniões e ideias dos adultos, no final passa a "enfrentá-los".

A cooperação é uma capacidade que vai se desenvolvendo ao longo do período e será um facilitador do trabalho em grupo, que se torna cada vez mais absorvente para as crianças. Elas passam a elaborar formas próprias de organização grupal, em que regras e normas são concebidas como válidas e verdadeiras, desde que todos as adotem e sejam a expressão de uma vontade de todos. Portanto, novas regras podem surgir a partir da necessidade e de um "acordo" entre as crianças.

## Período das operações formais (a adolescência – 11 ou 12 anos em diante)

Nesse período ocorre a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal, abstrato, isto é, o adolescente realiza as operações no plano das ideias, sem necessitar de manipulação ou referências concretas, como no período anterior. É capaz de lidar com conceitos como liberdade, justiça etc.

Marilyn Conway / Getty Images

A amizade é um importante referencial para a adolescência.

O adolescente domina, progressivamente, a capacidade de abstrair e generalizar; cria teorias sobre o mundo, principalmente sobre aspectos que gostaria de reformular. Isso é possível graças à capacidade de reflexão espontânea que, cada vez mais afastada do real, é capaz de tirar conclusões de puras hipóteses.

O livre exercício da reflexão permite ao adolescente, inicialmente, "submeter" o mundo real aos sistemas e teorias que o seu pensamento é capaz de criar. Isso vai se atenuando de forma crescente, por meio da reconciliação do pensamento com a realidade, até ficar claro que a função da reflexão não é contradizer, mas se adiantar e interpretar a experiência.

Do ponto de vista de suas relações sociais, também ocorre o processo caracterizado, inicialmente, por uma fase de interiorização, em que aparentemente é antissocial. Ele se afasta da família, não aceita conselhos dos adultos; mas, na realidade, o alvo de sua reflexão é a sociedade, sempre analisada como passível de ser reformada e transformada. Posteriormente, atinge o equilíbrio entre pensamento e realidade, quando compreende a importância da reflexão para a sua ação sobre o mundo real. Por exemplo, no início do período, o adolescente que tem dificuldades na disciplina de Matemática pode propor sua retirada do currículo e, depois, pode propor soluções mais viáveis e adequadas, que considerem as exigências sociais.

**No aspecto afetivo, o adolescente vive conflitos.**

No aspecto afetivo, o adolescente vive conflitos. Deseja libertar-se do adulto, mas ainda depende dele. Deseja ser aceito pelos amigos e pelos adultos. O grupo de amigos é um importante referencial para o jovem, determinando o vocabulário, as vestimentas e

outros aspectos de seu comportamento. Começa a estabelecer sua moral individual, que é referenciada à moral do grupo.

Os interesses do adolescente são diversos e mutáveis, sendo que a estabilidade chega com a proximidade da idade adulta.

### Juventude: projeto de vida

Conforme Piaget, a personalidade começa a se formar no final da infância, entre 8 e 12 anos, com a organização autônoma das regras, dos valores e a afirmação da vontade. Esses aspectos subordinam-se num sistema único e pessoal e vão se exteriorizar na construção de um projeto de vida, que vai nortear o indivíduo em sua adaptação ativa à realidade, por meio de sua inserção no mundo do trabalho ou na preparação para ele. É quando ocorre um equilíbrio entre o real e os ideais do indivíduo, isto é, de revolucionário, no plano das ideias, ele se torna transformador, no plano da ação.

É importante lembrar que em nossa cultura, em determinadas classes sociais que "protegem" a infância e a juventude, a prorrogação do período da adolescência é cada vez maior, caracterizando-se por uma dependência em relação aos pais e uma postergação do período em que o indivíduo vai se tornar socialmente produtivo e, portanto, entrará na idade adulta.

Na idade adulta não surge nenhuma nova estrutura mental, e o indivíduo caminha então para um aumento gradual do desenvolvimento cognitivo, em profundidade, e uma maior compreensão dos problemas e das realidades significativas que o atingem. Isso influencia os conteúdos afetivo-emocionais e sua forma de estar no mundo.

No século XX, dois indicadores usados para marcar a entrada na vida adulta são: o ingresso no mundo do trabalho e a constituição de uma nova família. Jean Piaget usa essa referência. Por um lado, as restrições para a entrada no mercado de trabalho associadas à ausência de vagas para incorporar a juventude e as exigências de qualificação cada vez maiores; por outro lado, as mudanças na constituição da família e sua substituição por associações ou grupos de pertencimento equivalentes – ao lado de outros aspectos como os novos padrões de relações amorosas – problematizam de modo radical o uso mecânico desses indicadores.

## O enfoque interacionista do desenvolvimento humano

Ao falarmos de desenvolvimento humano hoje, não podemos deixar de citar o autor soviético Vygotsky. Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 1896, na Bielorússia, e faleceu prematuramente aos 37 anos de idade. Vygotsky foi um dos teóricos que buscou uma alternativa dentro do **materialismo dialético** para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista na Psicologia. Ao lado de Luria e Leontiev, construiu propostas teóricas inovadoras sobre temas como a relação pensamento e linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento.

Vygotsky foi ignorado no Ocidente, e mesmo na ex-União Soviética a publicação de suas obras foi suspensa entre 1936 e 1956. Atualmente, no entanto, seu trabalho vem sendo estudado e valorizado no mundo todo.

Um pressuposto básico da obra de Vygotsky é que as origens das formas superiores de comportamento consciente – pensamento, memória, atenção voluntária etc. –, formas que diferenciam o homem dos outros animais, devem ser achadas nas relações sociais que o homem mantém. Mas Vygotsky não via o homem como um ser passivo, consequência dessas relações. Entendia o homem como ser ativo, que age sobre o mundo, sempre em relações sociais, e transforma essas ações para que constituam o funcionamento de um plano interno.

## O DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM VYGOTSKY

O desenvolvimento infantil é visto a partir de três aspectos: instrumental, cultural e histórico. E é Luria que nos ajuda a compreendê-los.

- O **aspecto instrumental** refere-se à natureza basicamente mediadora das funções psicológicas complexas. Não apenas respondemos aos estímulos apresentados no ambiente, mas os alteramos e usamos suas modificações como um instrumento de nosso comportamento. Exemplo disso é o costume popular de amarrar um barbante no dedo para lembrar algo. O estímulo – o laço no dedo – objetivamente significa apenas que o dedo está amarrado. Ele adquire sentido, por sua função mediadora, fazendo-nos lembrar algo importante.

Um dos instrumentos básicos criados pela humanidade é a linguagem. Por isso, Vygotsky deu ênfase, em toda sua obra, à linguagem e sua relação com o pensamento.

- O **aspecto cultural** da teoria envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefa que a criança em crescimento enfrenta e os tipos de instrumento, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar as tarefas. Um dos instrumentos básicos criados pela humanidade é a linguagem. Por isso, Vygotsky deu ênfase, em toda sua obra, à linguagem e sua relação com o pensamento.
- O **aspecto histórico**, como afirma Luria, funde-se com o cultural, pois os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento foram criados e modificados ao longo da história social da civilização. Os instrumentos culturais expandiram os poderes do homem e estruturaram seu pensamento, de maneira que, se não tivéssemos desenvolvido a linguagem escrita e a aritmética, por exemplo, não possuiríamos hoje a organização dos processos superiores que possuímos.

A história da sociedade e o desenvolvimento do homem caminham juntos.

Assim, para Vygotsky, a história da sociedade e o desenvolvimento do homem caminham juntos e, mais do que isso, estão de tal forma intrincados que um não seria o que é sem o outro. Com essa perspectiva Vygotsky estudou o desenvolvimento infantil.

As crianças, desde o nascimento, estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las a suas relações e a sua cultura. No início, as respostas das crianças são dominadas por processos naturais, especialmente aqueles proporcionados pela herança biológica. É pela mediação dos adultos que os processos psicológicos mais complexos tomam forma.

Inicialmente, esses processos são interpsíquicos (partilhados entre pessoas), isto é, só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. À medida que a criança cresce, os processos acabam por ser executados dentro das próprias crianças – intrapsíquicos.

É por essa interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica.

No estudo feito por Vygotsky sobre o desenvolvimento da fala, sua visão fica bastante clara: inicialmente, os aspectos motores e verbais do comportamento estão misturados. A fala envolve os elementos referenciais, a conversação orientada pelo objeto, as expressões emocionais e outros tipos de fala social. Como a criança está cercada por adultos na família, a fala começa a adquirir traços demonstrativos, e ela começa a indicar o que está fazendo e de que está precisando. Após algum tempo, a criança, fazendo distinções para os outros com o auxílio da fala, começa a fazer distinções para si mesma. E a fala vai deixando de ser um meio para dirigir o comportamento dos outros e vai adquirindo a função de autodireção.

Fala e ação, que se desenvolvem independentes uma da outra, em determinado momento do desenvolvimento convergem. Esse é o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência. Forma-se, então, um amálgama entre fala e ação; inicialmente a fala acompanha as ações e, posteriormente, dirige, determina e domina o curso da ação, com sua função planejadora.

**Inicialmente a fala acompanha as ações e posteriormente dirige, determina e domina o curso da ação, com sua função planejada.**

Goyin Sorel/Other Images

O desenvolvimento está, portanto, alicerçado sobre o plano das interações. O sujeito faz sua uma ação que tem, inicialmente, um significado partilhado. Assim, a criança que deseja um objeto inacessível apresenta movimentos para alcançá-lo, interpretados pelo adulto como "desejo de obtê-lo" e então lhe dá o objeto. Os movimentos da criança afetam o adulto e não o objeto diretamente; e a interpretação deles pelo adulto permite que a criança transforme o movimento de agarrar em gesto de apontar. O gesto é criado na interação, e a criança passa a ter controle de uma forma de sinal, a partir das relações sociais.

A fala inicial da criança tem um papel fundamental no desenvolvimento de suas funções psicológicas.

Todos os movimentos e expressões verbais da criança, no início de sua vida, são importantes, pois afetam o adulto, que os interpreta e os devolve à criança com ação e/ou com fala. A fala egocêntrica, por exemplo, foi vista por Vygotsky como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior. A fala inicial da criança tem, portanto, um papel fundamental no desenvolvimento de suas funções psicológicas.

Para Vygotsky, as funções psicológicas emergem e se consolidam no plano da ação entre pessoas e tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno. O plano interno não é a reprodução do plano externo, pois ocorrem transformações ao longo do processo de internalização. Do plano interpsíquico, as ações passam para o plano intrapsíquico. Vygotsky considera, portanto, as relações sociais como constitutivas das funções psicológicas do homem. Essa visão dele deu à sua teoria o caráter interacionista.

Vygotsky deu ênfase ao processo de internalização como mecanismo que intervém no desenvolvimento das funções psicológicas complexas. Essa é a reconstrução interna de uma operação externa e tem como base a linguagem. O plano interno, para ele, não preexiste, mas é constituído pelo processo de internalização, fundado nas ações, nas interações sociais e na linguagem.

## O DESENVOLVIMENTO HUMANO: A DEFICIÊNCIA COMO DIFERENÇA

Há um aspecto bastante delicado e complexo quando abordamos o desenvolvimento humano: a deficiência (física ou mental). Os fatores que determinam isso podem ser genéticos, congênitos (a criança já nasce assim) ou podem ser adquiridos (algum fator externo determina essa condição; por exemplo, a queda violenta de um bebê, um traumatismo grave que afeta órgãos importantes, um período prolongado de subnutrição nos primeiros anos de vida).

Jim West/Alamy/Other Images

É necessário mudar a visão da sociedade em relação à pessoa portadora de deficiência e estimular o próprio deficiente a buscar seu espaço e seus direitos.

A complexidade é por conta de inúmeros fatores – muitos ainda pouco pesquisados –, que determinam essa condição peculiar do sujeito. A delicadeza diz respeito às dificuldades que muitos de nós temos de lidar com essas crianças, adolescentes e adultos. Essa dificuldade acaba por se expressar em preconceitos, que criam condições adversas para o desenvolvimento possível e para o bem-estar da pessoa com alguma deficiência.

A dificuldade – para a criança e para os que convivem com ela – começa com o nascimento de um bebê diferente do "saudável" e "perfeito" esperado pelos pais. Isso pode levar inclusive, em alguns casos, a que os pais tenham dificuldade de reconhecer essa diferença e demorem para providenciar atendimento adequado, estimulação específica, procurar orientação de instituições competentes, ampliando desse modo os déficits de desenvolvimento.

Há muitos estudos sobre as diferentes manifestações das deficiências ou diferenças. Oliver Sacks é um neurologista inglês que tem se dedicado a estudar o potencial criativo de pessoas com deficiências ou distúrbios neurológicos graves. "Não apenas a despeito de suas condições, mas por causa delas, e até mesmo com sua ajuda", como afirma em seu livro *Um antropólogo em Marte*, em que conta a história de uma mulher autista que não consegue compreender os sentimentos humanos, mas torna-se uma especialista, reconhecida internacionalmente, em comportamento animal.

## Síntese

1. O objeto de estudo da Psicologia do Desenvolvimento.
2. O conceito de desenvolvimento humano.
3. A importância de estudar o desenvolvimento humano.
4. Os fatores que interferem no desenvolvimento humano.
5. Os aspectos do desenvolvimento humano e sua inter-relação.
6. Os períodos do desenvolvimento, segundo Jean Piaget.
7. As principais características de cada um dos períodos.
8. Os três aspectos básicos da visão de desenvolvimento infantil de Vygotsky.
9. O processo de internalização e sua importância para o desenvolvimento humano.
10. O desenvolvimento humano e a deficiência.

## Texto complementar

### Não vou me adaptar

Eu não caibo mais nas roupas que eu cabia
Eu não encho mais a casa de alegria
Os anos se passaram enquanto eu dormia
E quem eu queria bem me esquecia

Será que eu falei o que ninguém ouvia?
Será que eu escutei o que ninguém dizia?
Eu não vou me adaptar, me adaptar

Eu não tenho mais a cara que eu tinha
No espelho essa cara já não é minha
É que quando eu me toquei achei tão estranho
A minha barba estava deste tamanho

Será que eu falei o que ninguém dizia?
Será que eu escutei o que ninguém ouvia?
Eu não vou me adaptar, me adaptar
Não vou me adaptar!
Me adaptar!

Eu não caibo mais nas roupas que eu cabia
Eu não encho mais a casa de alegria
Os anos se passaram enquanto eu dormia
E quem eu queria bem me esquecia

Será que eu falei o que ninguém ouvia?
Será que eu escutei o que ninguém dizia?
Eu não vou me adaptar, me adaptar
Não vou me adaptar!
Não vou!

Eu não tenho mais a cara que eu tinha
No espelho essa cara já não é minha
Mas é que quando eu me toquei achei tão estranho
A minha barba estava deste tamanho

Será que eu falei o que ninguém ouvia?
Será que eu escutei o que ninguém dizia?
Eu não vou me adaptar, me adaptar
Não vou!
Não vou me adaptar! Eu não vou me adaptar!
Não vou! Me adaptar!...

ANTUNES, Arnaldo. *Não vou me adaptar*. Arnaldo Antunes. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2006.

## Atividades

1. Situem as características de comportamento de seu grupo de amigos em determinado período do desenvolvimento e busquem estabelecer as relações entre os diferentes aspectos do desenvolvimento (afetivo, intelectual, físico, social).
2. Quais são os efeitos da miséria e da violência sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente? Levantem hipóteses.

## Para saber mais

### ■ Bibliografia básica

Entre os inúmeros livros de Jean Piaget, *Seis estudos de Psicologia* (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003) é um dos mais acessíveis quanto à linguagem. Nesse livro, o 1º capítulo, "O desenvolvimento mental da criança", é um resumo de todos os períodos do desenvolvimento, em que o leitor poderá encontrar os aspectos principais de cada um dos períodos, do ponto de vista do próprio autor.

Existe a coleção Psicologia do Desenvolvimento organizada em quatro volumes por Clara Regina Rappaport, em que ela e outros autores abordam, no volume 1, *As teorias do desenvolvimento: modelo psicanalítico, piagetiano e de aprendizagem social* (São Paulo: EPU, 1981); no volume 2, *A infância inicial: o bebê e sua mãe* (São Paulo: EPU, 1981); no volume 3, *A idade pré-escolar* (São Paulo: EPU, 1981); e, no volume 4, *A idade escolar e a adolescência* (São Paulo: EPU, 1982), sempre do ponto de vista das teorias apresentadas no volume 1.

Os livros de Oliver Sacks auxiliam a desenvolver outra concepção de deficiência por meio de histórias muito bem contadas (romanceadas). Entre eles se destaca o livro *Um antropólogo em Marte* (São Paulo: Companhia das Letras, 2006).

## ■ Bibliografia avançada

O livro de Alfred L. Baldwin, *Teorias do desenvolvimento da criança* (São Paulo: Pioneira, 1973), é um excelente manual com as principais teorias do desenvolvimento. O autor é extremamente rigoroso na apresentação de cada uma delas, inclusive quanto à teoria de Jean Piaget.

Dentre os inúmeros livros de Jean Piaget, citamos *A construção do real na criança* (São Paulo: Ática, 1996) e *O nascimento da inteligência na criança* (Rio de Janeiro: LTC, 1987), que esclarecem sobre a gênese do desenvolvimento humano do ponto de vista desse autor.

Dos vários livros escritos sobre a teoria de Jean Piaget, inclusive por brasileiros e com a preocupação de discutir essa teoria quanto a sua aplicabilidade à educação, indicamos a obra de Bárbara Freitag, *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola* (São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1993).

Dentre os livros de Vygotsky e seu grupo, sugerimos: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, de Vygotsky; Luria e Leontiev (São Paulo: Ícone, 2001) e *A formação social da mente*, de L. S. Vygotsky (São Paulo: Martins Fontes, 2007), com ênfase para os capítulos que compõem a parte: "Teoria básica e dados experimentais". É muito interessante o *Caderno Cedes* n. 24, que debate: "Pensamento e linguagem – Estudos na perspectiva da Psicologia soviética" (Campinas: Papirus, 1991).

Sobre a problematização das etapas do desenvolvimento no mundo atual, o livro de Neil Postman, *O desaparecimento da infância* (Rio de Janeiro: Graphia, 1999) desperta muitas questões. E, quanto aos aspectos específicos do desenvolvimento da sexualidade da criança, há o livro organizado por Maria Cecilia Pereira da Silva, *Sexualidade começa na infância* (São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007), que aborda inclusive a relação entre sexualidade e deficiência.

## ■ Filmes

- *Edward mãos de tesoura* (EUA). 20th Century Fox, 1990. 105 min.
  Um jovem que possui mãos de tesoura recebe a ajuda de uma vendedora de cosméticos para se adaptar à sociedade.
- *Crianças invisíveis* (Itália). Paris filmes, 2005. 116 min.
  O filme é uma compilação de várias histórias sobre crianças, de vários países do mundo.

CAPÍTULO

9

# PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM

Usamos o termo aprender sem dificuldades, pois sabemos que, se somos capazes de fazer algo que antes não fazíamos, é porque aprendemos.

Qualquer um de nós é capaz de responder sem pestanejar a perguntas do tipo: O que você aprendeu hoje na escola? Sabemos também justificar nossas habilidades, por exemplo, de escrever e ler, de consertar alguma coisa, de dançar, de andar de bicicleta ou de navegar na internet, dizendo que aprendemos. Usamos o termo aprender sem dificuldades, pois sabemos que, se somos capazes de fazer algo que antes não fazíamos, é porque aprendemos. O conceito de aprendizagem não é, no entanto, tão simples assim.

## A APRENDIZAGEM COMO OBJETO DE ESTUDO

Para a Psicologia, o conceito de aprendizagem não é simples. Há diversas possibilidades de aprendizagem, ou seja, há diversos fatores que nos levam a apresentar um comportamento que anteriormente não apresentávamos, como o crescimento físico, descobertas, tentativas e erros, ensino etc. Nós mesmos temos uma amiga que sabe uma poesia inteira em francês, porque a copiou 10 vezes como castigo, há 20 anos, e tem apenas uma vaga ideia do que está dizendo quando a declama. Podemos dizer que ela aprendeu a poesia? Essas diferentes situações e processos não podem ser englobados em um só conceito.

Assim, a Psicologia transforma a aprendizagem em um processo a ser investigado.

São muitas as questões consideradas importantes pelos teóricos da aprendizagem: Qual o limite da aprendizagem? Qual a participação do aprendiz no processo? Qual a natureza da aprendizagem? Há ou não motivação subjacente ao processo? As respostas a essas questões têm originado controvérsias entre os estudiosos.

Tradicionalmente, a Psicologia trabalhou com duas grandes correntes nesse campo da aprendizagem: as teorias do condicionamento e as teorias cognitivistas. Hoje, as contribuições de Piaget, Emilia Ferreiro e Vygotsky não podem ser desprezadas.

Mas vamos aos poucos.

## TEORIAS DO CONDICIONAMENTO

No primeiro grupo – teorias do condicionamento –, estão as contribuições que definem a aprendizagem por suas consequências comportamentais e enfatizam as condi-

ções ambientais como força propulsora da aprendizagem. Aprendizagem aqui é conexão entre um estímulo e uma resposta. Completada a aprendizagem, estímulo e resposta estão de tal forma associados que o aparecimento do estímulo evoca a resposta (Cf. DOLLARD, J. e MILLER, N. In: HALL, C. S.; LINDZEY, G. *Teorias da personalidade*). Essa relação permite afirmar que houve dicionamento.

Para esses teóricos aprendemos hábitos, isto é, aprendemos a associação entre um estímulo e uma resposta, e aprendemos praticando.

O comportamento é mantido pelo sequenciamento de respostas. Explicando melhor: uma resposta é, na realidade, um conjunto de respostas. Quando falamos no comportamento de abrir uma porta, é fácil perceber que ele é composto de diversas respostas intermediárias: pegar a chave na posição certa para que entre na fechadura, encaixá-la na fechadura, virar corretamente e abaixar então a maçaneta. São essas várias respostas que, reforçadas (bem-sucedidas), preparam a etapa seguinte e mantêm a cadeia de respostas até que o objetivo do comportamento seja atingido.

Para os teóricos do condicionamento, a transferência da aprendizagem, que permite solucionar novas situações, é realizada quando evocamos hábitos passados apropriados para o novo problema e respondemos de acordo com os elementos que o problema novo tem em comum com outros já aprendidos ou de acordo com aspectos da nova situação semelhantes aos da situação já encontrada. Por exemplo, quando uma criança aprende a amarrar o cadarço do sapato, saberá dar laço em presentes, em um vestido ou em uma fita.

**A transferência da aprendizagem, que permite solucionar novas situações, é realizada quando evocamos hábitos passados apropriados para o novo problema.**

Muitas pesquisas são realizadas no campo da aprendizagem pelos teóricos do condicionamento e muitas contribuições para a eficiência escolar têm se originado dessas investigações.

# Teorias cognitivistas

As teorias que compõem esse conjunto definem a aprendizagem como um processo de relação do sujeito com o mundo externo, com consequências no plano da organização interna do conhecimento (organização cognitiva). A concepção de Ausubel, apresentada no livro *Aprendizagem significativa – a teoria de David Ausubel*, de Moreira e Masini, que se enquadra nesse grupo, diz que a aprendizagem é um elemento que provém de uma comunicação com o mundo e se acumula sob a forma de uma riqueza de conteúdos cognitivos. É o processo de organização de informações e integração do material pela estrutura cognitiva. O indivíduo adquire, assim, um número crescente de novas ações como forma de inserção em seu meio.

Para os cognitivistas, aprendemos a relação entre ideias (conceitos) e aprendemos abstraindo de nossa experiência.

Os comportamentos ou conceitos aprendidos são mantidos por processos cerebrais, como a atenção e a memória, que são integradores dos comportamentos e dos pensamentos.

Quanto à possibilidade de transferência da aprendizagem para novos problemas, os cognitivistas afirmam que, mesmo no caso de haver toda a experiência possível com as diversas partes do problema, como saber todas as etapas de fazer um laço, isso não garante que a solução do problema seja alcançada. Seremos capazes de solucionar um

problema se ele for apresentado de uma forma, mas não de outra, mesmo que ambas as formas requeiram as mesmas experiências passadas para serem solucionadas.

De acordo com os cognitivistas, o método de apresentação do problema permite uma estrutura perceptual que leva ao *insight*, isto é, à compreensão interna das relações essenciais do caso em questão. Por exemplo, quando montamos um quebra-cabeça e "sacamos" o lugar de uma peça sem termos feito tentativas anteriores.

Escolhemos desenvolver aqui a teoria cognitivista da aprendizagem a partir da contribuição de Ausubel, para depois apresentar uma das teorias de ensino mais importantes e que dialoga bem com as ideias de Ausubel – a teoria de ensino de Jerome Bruner.

# A teoria cognitivista da aprendizagem

Desenvolveremos alguns conceitos básicos dessa abordagem através da teoria de David Ausubel.

## Cognição

Inicialmente, vale a pena esclarecer o conceito de cognição:

> *"processo através do qual o mundo de significados tem origem. À medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados. Tem origem, então, a estrutura cognitiva (os primeiros significados), constituindo-se nos 'pontos básicos de ancoragem' dos quais derivam outros significados".*
>
> MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.

Por exemplo, quando precisamos ensinar à criança a noção de sociedade, podemos levá-la a dar uma volta no quarteirão e observar com ela tudo o que encontra. A criança atribuirá significados aos elementos dessa experiência e poderá, posteriormente, compreender a noção de sociedade.

O cognitivismo está, portanto, preocupado com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, no plano da cognição.

## Aprendizagem

O processo de organização das informações e de integração do material à estrutura cognitiva é o que os cognitivistas denominam aprendizagem.

**A abordagem cognitivista diferencia a aprendizagem mecânica da aprendizagem significativa.**

A abordagem cognitivista diferencia a aprendizagem mecânica da aprendizagem significativa.

- **Aprendizagem mecânica** – refere-se à aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos já existentes na estrutura cognitiva. Você se lembra da nossa amiga que decorou a poesia em francês? É um exemplo desse tipo de aprendizagem, pois o conteúdo não se relacionava com nada que ela já possuísse em sua estrutura cognitiva (por isso ela não entendia o que dizia, apenas sabia a poesia de cor). O conhecimento assim adquirido fica arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva, sem se ligar a conceitos específicos.

- **Aprendizagem significativa** – processa-se quando um novo conteúdo (ideias ou informações) se relaciona com conceitos relevantes, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo assim assimilado por ela. Esses conceitos disponíveis são os pontos de ancoragem para a aprendizagem. Por exemplo, estamos aqui apresentando a você um novo conceito – de aprendizagem significativa. Para que esse conceito seja assimilado por sua estrutura cognitiva é necessário que a noção de aprendizagem apresentada pelos cognitivistas já esteja lá, como ponto de ancoragem. E essa nova noção de aprendizagem significativa, sendo assimilada, servirá de ponto de ancoragem para o conteúdo que se seguirá.

## Os pontos de ancoragem

Os pontos de ancoragem são formados com a incorporação, à estrutura cognitiva, de elementos (informações ou ideias) relevantes para a aquisição de novos conhecimentos e com a organização deles de modo que progressivamente se generalizarem, formando conceitos. Por exemplo, crianças pequenas podem, inicialmente, ter contato com sementinhas que, plantadas num canteiro, surgem como folhinhas; podem ter contato com animais, que geram novos animais; e podem ainda ter contato com as pedras e a areia da rua.

Esses contatos podem ser explorados até que as crianças tenham condições cognitivas de perceber as diferenças entre os seres e, assim, adquirir as noções de seres vivos – vegetais e animais – e seres inanimados. A partir da aquisição dessas noções básicas, as crianças estarão aptas a aprender outros conteúdos e a diferenciar e categorizar os diferentes seres. Podemos, então, dizer que as noções de seres vivos e não vivos são pontos de ancoragem para outros conhecimentos.

O exemplo acima poderá dar a impressão de que falamos de pontos de ancoragem apenas na aprendizagem realizada por crianças. Não, falamos de **aprendizagem significativa** e de pontos de ancoragem sempre que algum conteúdo novo deve ser aprendido. Assim, na disciplina de Física, por exemplo, trabalha-se inicialmente a noção de energia e/ou eletricidade para depois se desenvolverem os outros conteúdos que supõem a compreensão desses conceitos.

**... falamos de aprendizagem significativa e de pontos de ancoragem sempre que algum conteúdo novo deve ser aprendido.**

Indo um pouco mais além, podemos dizer que não estamos falando apenas da aprendizagem que se dá na escola. Pense em alguém que nunca tenha visto nem ouvido falar do jogo de futebol, isto é, não tenha pontos de ancoragem para as informações que lhe chegam pela televisão na transmissão de uma partida. Com certeza, não entenderá nada ou, aos poucos, com base em informações que possua de outros jogos, começará a organizar as informações recebidas, até entender o que se passa.

# A teoria de ensino de Jerome Bruner

A partir de concepções, como a de Ausubel, sobre o processo de aprendizagem, alguns pesquisadores desenvolveram teorias sobre o ensino, procurando discutir e sistematizar o processo de organização das condições para a aprendizagem. Entre esses teóricos, ressaltaremos a contribuição de Jerome Bruner.

Bruner concebeu o processo de aprendizagem como "captar as relações entre os fatos", adquirindo novas informações, transformando-as e transferindo-as para novas situações. Partindo daí, ele formulou uma teoria de ensino.

O ensino, para Bruner, envolve a organização da matéria de maneira eficiente e significativa para o aprendiz. Assim, o professor deve preocupar-se não só com a extensão da matéria, mas, principalmente, com sua estrutura.

## A ESTRUTURA DA MATÉRIA

A aprendizagem, que deve ser sempre capaz de nos levar adiante, está na dependência de como se domina a estrutura da matéria estudada, isto é, a natureza geral do fenômeno, as ideias mais gerais, elementares e essenciais da matéria. Para garantir esse "ir adiante", é necessário ainda o desenvolvimento de uma atitude de investigação.

**É preciso estruturar o conteúdo de ensino a partir dos conceitos mais gerais e essenciais da matéria e, a partir daí, desenvolvê-los como uma espiral.**

Para dar conta do primeiro aspecto (estrutura da matéria), Bruner propõe que os especialistas nas disciplinas auxiliem a estruturar o conteúdo de ensino a partir dos conceitos mais gerais e essenciais da matéria e, a partir daí, desenvolvam-no como uma espiral – sempre dos conceitos mais gerais para os particulares, aumentando gradativamente a complexidade das informações. Por exemplo, em Física é necessário começarmos pela noção de energia; em Psicologia, pela noção de subjetividade; em História, pelas noções de ser humano, natureza e cultura.

Quanto à atitude de investigação, Bruner sugere que se utilize o método da descoberta como método básico do trabalho educacional. O aprendiz tem plenas condições de percorrer o caminho da descoberta científica, investigando, fazendo perguntas, experimentando e descobrindo.

O ensino, para Bruner, deve estar voltado para a compreensão. Compreensão das relações entre os fatos e entre as ideias, única forma de garantir a transferência do conteúdo aprendido para novas situações. Esse princípio geral norteia a proposta de Bruner até no que diz respeito ao trabalho com o erro do aprendiz. O erro deve ser instrutivo, diz Bruner. O professor deverá reconstituir com o aprendiz o caminho de seu raciocínio, para encontrar o momento do erro e, a partir daí, reconduzi-lo ao raciocínio correto.

Bruner ainda postula que

> *"qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento".*
>
> BRUNER, J. S. *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70, 1998.

Para que isso seja possível, é necessário que o professor apresente a matéria à criança em termos da visualização que ela tem das coisas. Isto é, a criança poderá aprender qualquer coisa, se a linguagem do professor lhe for acessível e se seus conhecimentos anteriores lhe possibilitarem a compreensão do novo conteúdo. O trabalho do professor é um verdadeiro trabalho de tradução: da linguagem da ciência para a linguagem da criança. Para isso, Bruner propõe que o professor utilize a teoria de Piaget, na qual as possibilidades e os limites da criança em cada fase do desenvolvimento estejam claramente definidos.

Bruner e Piaget podem auxiliar muito na organização do ensino, mas será sempre necessário que o professor conheça a realidade de vida de seus alunos – classe social,

experiências de vida, dificuldades, a realidade de sua família etc. – para que o programa possa ter algum significado e importância para eles. Assim, não basta conhecer teoricamente o educando, é preciso conhecê-lo concretamente.

# Motivação

A motivação continua sendo um complexo tema para a Psicologia e, particularmente, para as teorias de aprendizagem e ensino. Atribuímos à motivação tanto a facilidade quanto a dificuldade para aprender. Atribuímos às condições motivadoras o sucesso ou o fracasso dos professores ao tentar ensinar algo a seus alunos. E, apesar de dificilmente detectarmos o motivo subjacente a algum tipo de comportamento, sabemos que sempre há algum.

O estudo da motivação considera três tipos de variáveis:

1. o ambiente;
2. as forças internas ao indivíduo, como necessidade, desejo, vontade, interesse, impulso, instinto;
3. o objeto que atrai o indivíduo por ser fonte de satisfação de fator interno que o mobiliza.

A motivação é, portanto, o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Isso significa que, na base da motivação, está sempre um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para agir. Na motivação está também incluído o ambiente que estimula o organismo e que oferece o objeto de satisfação. E, por fim, na motivação está incluído o objeto que aparece como a possibilidade de satisfação da necessidade.

A gíria possui um termo bastante apropriado para a significação de motivação: "estar a fim". Quando dizemos "estamos a fim de", estamos expressando nossa motivação. Vejamos um exemplo: "Estou a fim de ler este livro todo" – que esperamos não ser um exemplo absurdo. O livro aparece como o elemento do ambiente que satisfará minha necessidade ou desejo de conhecer um pouco de Psicologia. O próprio ambiente, de alguma forma, gerou em mim esse interesse, ou porque li outros livros que falavam do assunto, ou porque um colega citou a Psicologia como uma ciência interessante, ou porque vi uma psicóloga em um filme e me interessei. Ambiente – organismo – interesse ou necessidade – objeto de satisfação. Está montada assim a cadeia da motivação.

**Ambiente – organismo – interesse ou necessidade – objeto de satisfação: está montada assim a cadeia da motivação.**

Retomando, podemos dizer que a motivação é um processo que relaciona necessidade, ambiente e objeto, e que predispõe o organismo para a ação em busca da satisfação dessa necessidade. Quando esse objeto não é encontrado, falamos em frustração.

## Motivação e o processo ensino-aprendizagem

A motivação está presente como processo em todas as esferas de nossa vida – trabalho, lazer, escola.

A preocupação do ensino tem sido a de criar condições para que o aluno "fique a fim" de aprender. Sem dúvida, não é fácil, pois acabamos de dizer que precisa haver uma ne-

**Duplo desafio: criar a necessidade e apresentar um objeto adequado para sua satisfação.**

cessidade ou desejo, e o objeto precisa surgir como solução para essa necessidade. Duplo desafio: criar a necessidade e apresentar um objeto adequado para sua satisfação.

Resolver esse problema é, sem dúvida, a tarefa mais difícil que o professor enfrenta. Consideraremos abaixo alguns pontos:

a. uma possibilidade é que o trabalho educacional parta sempre das necessidades que o aluno já traz, introduzindo ou associando a elas outros conteúdos ou motivos;
b. outra possibilidade, não excludente, é criar outros interesses no aluno.

E como podemos pensar em criar interesses?

1. Propiciando a descoberta. Bruner é defensor dessa proposta. O aluno deve ser desafiado para que deseje saber, e uma forma de criar esse interesse é dar a ele a possibilidade de descobrir.
2. Desenvolvendo nos alunos uma atitude de investigação, que garanta o desejo mais duradouro de saber, de querer saber sempre. Desejar saber deve passar a ser um estilo de vida. Essa atitude pode ser desenvolvida com atividades muito simples, que começam pelo incentivo à observação da realidade próxima ao aluno – sua vida cotidiana –, os objetos que fazem parte de seu mundo físico e social. Essas observações sistematizadas vão gerar dúvidas (por que as coisas são como são?) e então é preciso investigar, descobrir.
3. Falando ao aluno sempre em uma linguagem acessível, de fácil compreensão.
4. Os exercícios e tarefas deverão ter um grau adequado de complexidade. Tarefas muito difíceis, que geram fracasso, e tarefas fáceis, que não desafiam, levam à perda do interesse. O aluno não "fica a fim".
5. Compreendendo a utilidade do que se está aprendendo. Não é difícil para o professor retomar sempre em suas aulas a importância e a utilidade que o conhecimento tem e poderá ter para o aluno. Somos sempre "a fim" de aprender coisas que são úteis e têm sentido para a nossa vida.

# A contribuição de Jean Piaget

Piaget produziu uma extensa obra entre 1918 e 1980. Procurou explicar o aparecimento de inovações, mudanças e transformações no percurso do desenvolvimento intelectual, assim como dos mecanismos responsáveis por essas transformações. Por tais atributos, sua teoria é classificada como construtivista.

Esse caráter da obra de Piaget tornou-se marcante a partir da década de 1970, quando passou a trabalhar, exclusivamente, com investigações sobre os mecanismos de transição que explicam a evolução do desenvolvimento cognitivo. Para ele, a formação das operações cognitivas no ser humano está subordinada a um processo geral de equilíbrio para o qual tende o desenvolvimento cognitivo como um todo.

É preciso lembrar que, naquela época, as teorias associacionistas e empiristas enfatizavam o papel da experiência com os estímulos do ambiente. Sem deixar de reconhecer esse papel, Piaget assentou em sua obra a existência de uma organização própria dos sujeitos da experiência sensível, organização que submete os estímulos do meio à atividade interna do sujeito.

O ser humano, dotado de estruturas biológicas, herda uma forma de funcionamento intelectual, ou seja, uma maneira de interagir com o ambiente que o leva à construção de um conjunto de significados. A interação desse sujeito com o ambiente permitirá a organização desses significados em estruturas cognitivas.

Durante a vida, haverá vários modos de organização dos significados, marcando, assim, diferentes estágios de desenvolvimento. A cada estágio corresponderá um tipo de estrutura cognitiva, que possibilitará diferentes formas de interação com o meio. São as diferentes estruturas cognitivas que permitem prever o que se pode conhecer naquele momento da evolução.

Para a construção de suas ideias, Piaget utilizou o modelo biológico: o ser humano é guiado pela busca do equilíbrio entre as necessidades biológicas fundamentais de sobrevivência e as agressões ou restrições colocadas pelo meio para a satisfação dessas necessidades. Nessa relação, a organização – como capacidade do indivíduo de condutas seletivas – é o mecanismo que permite ao ser humano ter condutas eficientes para atender às suas necessidades, isto é, à sua demanda de adaptação.

A adaptação – que envolve a assimilação e a acomodação em uma relação indissociável – é o mecanismo que permite ao homem não só transformar os elementos assimilados, tornando-os parte da estrutura do organismo, como possibilitar o ajuste e a acomodação desse organismo aos elementos incorporados.

Nesse sentido, a inteligência é uma adaptação – é assimilação, pois incorpora dados da experiência do indivíduo e é, ao mesmo tempo, acomodação, uma vez que o sujeito modifica suas estruturas mentais para incorporar os novos elementos da experiência.

O desenvolvimento intelectual resulta da construção de um equilíbrio progressivo entre assimilação e acomodação, o que propicia o aparecimento de novas estruturas mentais. Isso é um processo em evolução.

No decorrer de sua evolução, a inteligência apresenta formas diversas (estágios), que vão caracterizando as possibilidades de relação com seu meio ambiente. Assim, o homem aprende o mundo de maneira diversa a cada momento de seu desenvolvimento.

Piaget não desenvolveu uma teoria do processo de ensino-aprendizagem, mas formulou referências claras que, na década de 1980, foram utilizadas por Emília Ferreiro na elaboração da sua teoria sobre a aprendizagem da escrita. Piaget, na verdade, foi e é referência para muitos teóricos em Psicologia, mas vamos destacar aqui o trabalho de Ferreiro, dada a sua importância atual.

## EMILIA FERREIRO

João Caldas/Folha Imagem

Emilia Ferreiro Kem: conhecimentos sobre a aprendizagem que demonstram compromisso com a realidade latino-americana.

Esta autora tem suas ideias publicadas a partir dos anos 1980. Argentina de nascimento, psicopedagoga de formação, doutorou-se em Genebra, orientada por Jean Piaget. Na década de 1980, estabeleceu-se na cidade do México, onde trabalha até hoje. Seus trabalhos de pesquisa demonstram uma preocupação em integrar os objetivos científicos a um compromisso com a realidade social e cultural da América Latina. Suas análises sobre o fracasso escolar das populações marginalizadas – atribuído a um problema social – demonstram esse compromisso.

Ferreiro contribuiu significativamente para a compreensão do processo de aprendizagem, demonstrando a existência de mecanismos no sujeito que aprende, mecanismos

que surgem da interação com a linguagem escrita e que emergem de forma muito particular em cada um dos sujeitos. Assim, as crianças interpretam o ensino que recebem, transformando a escrita convencional e produzindo escritas estranhas ao adulto. São, na verdade, do ponto de vista de Ferreiro, aplicações de esquemas de assimilação ao objeto de aprendizagem; são formas de interpretar e compreender o mundo das coisas.

Para Ferreiro, existe um sujeito que conhece e que, para conhecer, emprega mecanismos de aprendizagem. Há, na sua concepção, um papel ativo do sujeito na interação com os objetos da realidade. Dessa forma, o que a criança aprende não corresponde ao que lhe é ensinado, pois existe um espaço aberto de elaboração do sujeito. O educador deve estar atento a esses processos para promover, adequadamente, a aprendizagem.

Além disso, Ferreiro entende que a aprendizagem da escrita tem um caráter evolutivo, no qual é relativamente tardia a descoberta de que a escrita representa a fala, não sendo necessário que se estabeleça, de início, a associação entre letras e sons.

**Para que as crianças possam descobrir o caráter simbólico da escrita, é preciso oferecer-lhes situações em que a escrita se torne objeto de seu pensamento.**

Outro aspecto importante nessa evolução refere-se ao aspecto conceitual da escrita. Para que as crianças possam descobrir o caráter simbólico da escrita, é preciso oferecer-lhes situações em que a escrita se torne objeto de seu pensamento. Esse aprendizado é considerado fundamental ao lado de outras habilidades que as concepções tradicionais já foram capazes de apontar, como as relacionadas à percepção e à motricidade.

Ferreiro valoriza, assim, as histórias ouvidas e contadas pelas crianças (que devem ser escritas pelo professor), bem como as tentativas de escrever seus nomes ou bilhetes. Essas atividades assumem grande importância no processo, pois são geradoras de espaço para a descoberta dos usos sociais da linguagem – a escrita. É importante colocar a criança em situações de aprendizagem, em que ela possa utilizar suas próprias elaborações sobre a linguagem, sem que se exija dela ainda o domínio das técnicas e convenções da norma culta. O objetivo de Ferreiro é integrar o conhecimento espontâneo da criança ao ensino, dando-lhe maior significado.

A noção do caráter evolutivo da escrita também pode ser bem aproveitada para eliminar o caráter patológico de algumas expressões infantis. Saber, por exemplo, que os primeiros registros da sílaba são feitos com apenas uma letra, à qual se agregarão outras, posteriormente, levou Ferreiro à interpretação de que esses são fatos naturais do percurso, ou seja, são erros naturais e necessários à construção da aprendizagem.

Emilia Ferreiro trouxe, assim, grande contribuição ao processo de alfabetização, indicando a necessidade de conhecer o processo de aprendizagem em todas as suas formas evolutivas. "Despatologizou" os erros comuns entre as crianças; valorizou a participação delas no processo de ensino-aprendizagem; apropriou-se das atividades infantis como formas de ensino; enfim, Emilia Ferreiro revolucionou a forma de conceber e trabalhar a alfabetização de crianças.

## A contribuição de Vygotsky

Na década de 1920 e início dos anos 1930, Vygotsky dedicou-se à construção da crítica à noção de que se poderia construir conhecimento sobre as funções psicológicas superiores humanas a partir de experiências com animais. Criticou também as concepções que afirmavam serem as propriedades intelectuais humanas resultado da maturação do

organismo, como se o desenvolvimento estivesse predeterminado e o seu afloramento, vinculado apenas a uma questão de tempo. Vygotsky buscou as origens sociais dessas capacidades humanas. Além disso, via o pensamento marxista como uma fonte científica de grande valor para a solução dos paradoxos científicos fundamentais que incomodavam a Psicologia no início do século XX.

Alguns pontos da concepção de Vygotsky valem a pena ser sistematizados aqui:

- Os fenômenos devem ser estudados em movimento e compreendidos como em permanente transformação. Na Psicologia, isso significa estudar o fenômeno psicológico em sua origem e no curso de seu desenvolvimento.

**Os fenômenos devem ser estudados em movimento e compreendidos como em permanente transformação.**

- A história dos fenômenos é caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas. Assim, o fenômeno psicológico transforma-se no decorrer da história da humanidade, e processos elementares tornam-se complexos.

- As mudanças na "natureza do homem" são produzidas por mudanças na vida material e na sociedade.

- O sistema de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) é pensado como um sistema de instrumentos, os quais foram criados pela sociedade ao longo de sua história. Esse sistema muda a forma social e o nível de desenvolvimento cultural da humanidade. A internalização desses signos provoca mudanças no homem. Seguindo a tradição marxista, Vygotsky considera que as mudanças que ocorrem em cada um de nós têm sua raiz na sociedade e na cultura.

**As mudanças que ocorrem em cada um de nós têm sua raiz na sociedade e na cultura.**

Vygotsky tem parte de sua obra dedicada às questões escolares e é por isso que vamos reunir algumas considerações importantes feitas por ele que podem contribuir para olharmos os chamados "problemas de aprendizagem" sob uma nova perspectiva: a das relações sociais que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem.

Para Vygotsky, a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro. Não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar o mundo a nossa volta. Veja bem, Vygotsky defende a ideia de que não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós que vai se atualizando conforme o tempo passa ou recebemos influência externa. O desenvolvimento não é pensado como algo natural nem como produto exclusivo da maturação do organismo, mas como um processo em que estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem. E aí aparece o "outro" como alguém fundamental, pois é quem nos orienta no processo de apropriação da cultura.

Para Vygotsky, o desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro. É no processo de ensino-aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura, a objetivação do homem e o consequente desenvolvimento do indivíduo e a transformação permanente do mundo.

**O desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro.**

> *"(...) o homem se apropria da natureza objetivando-se nela para inseri-la em sua atividade social. Sem apropriação da natureza não haveria a criação da realidade humana, não haveria a objetivação do homem. Sem objetivar-se através de sua atividade o homem não pode se apropriar de forma humana da natureza... Não haveria desenvolvimento histórico*

*se o homem se apropriasse de objetos que servissem de instrumentos para ações que possibilitassem apenas a utilização de um conjunto fechado de forças humanas e a satisfação de um conjunto também fechado de necessidades humanas. O que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto (transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto, inserindo-o na atividade social) gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades (...)"*

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky.* São Paulo, Autores Associados, 2007.

A aprendizagem da criança inicia-se muito antes de sua entrada na escola, isso porque desde o primeiro dia de vida ela já está exposta aos elementos da cultura e à presença do outro, que se torna o mediador entre ela e a cultura. A criança vai aprendendo a falar e a gesticular, a nomear objetos, a adquirir informações a respeito do mundo que a rodeia, a manusear objetos da cultura; ela vai se comportando de acordo com as necessidades e as possibilidades. Em todas essas atividades está o "outro". Parceiro de todas as horas, é ele que lhe diz o nome das coisas, a forma certa de se comportar; é ele que lhe explica o mundo, que lhe responde aos "porquês", enfim, é o seu grande intérprete do mundo. São esses elementos apropriados do mundo exterior que possibilitam o desenvolvimento do organismo e a aquisição das capacidades superiores que caracterizam o psiquismo humano.

A escola surgirá, então, como lugar privilegiado para esse desenvolvimento, pois é o espaço onde o contato com a cultura é feito de forma sistemática, intencional e planejada. O desenvolvimento – que só ocorre quando situações de aprendizagem o provocam – tem seu ritmo acelerado no ambiente escolar. O professor e os colegas formam um conjunto de mediadores da cultura que possibilita um grande avanço no desenvolvimento da criança.

**Endógeno**

Originário ou desenvolvido no interior do organismo.

A criança não possui instrumentos **endógenos** para o seu desenvolvimento. Os mecanismos de desenvolvimento são dependentes dos processos de aprendizagem, estes sim responsáveis pela emergência de características psicológicas tipicamente humanas, que transcendem à programação biológica da espécie. O contato e o aprendizado da escrita e das operações matemáticas fornecem a base para o desenvolvimento de processos internos altamente complexos no pensamento da criança. O aprendizado, quando adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento mental, colocando em movimento processos que seriam impossíveis de acontecer. Esses princípios diferenciam-se de visões que pensam o desenvolvimento como um processo que antecede à aprendizagem, ou como um processo já completo, que a viabiliza.

A criança não possui instrumentos endógenos para o seu desenvolvimento.

A partir dessas concepções, Vygotsky construiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, referindo-se às potencialidades da criança que podem ser desenvolvidas a partir do ensino sistemático. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas pela criança, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros.

Esse conceito é importante porque nos possibilita delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento. Além disso, permite ao professor olhar seu educando sob outra perspectiva, bem como o trabalho conjunto entre colegas. Aliás, Vygotsky acreditava que a noção de zona de desenvolvimento proximal já estava presente no bom senso do professor quando ele planejava seu trabalho.

Assim, Vygotsky insistia na importância de a Educação pensar o desenvolvimento da criança de forma prospectiva, e não retrospectiva, como era feito. Sua crítica foi contundente. Segundo Vygotsky, a escola pensa a criança e planeja o ensino de forma retrospectiva por considerar, como condição para a aprendizagem, o nível de desenvolvimento já conquistado pela criança. No seu entender, a escola deveria inverter esse raciocínio e pensar o ensino das possibilidades que o aprendizado já obtido traz. O bom ensino é aquele que se volta para as funções psicológicas emergentes, potenciais, e pode ser facilmente estimulado pelo contato com os colegas que já aprenderam determinado conteúdo.

A aprendizagem é, portanto, um processo essencialmente social, que ocorre na interação com os adultos e com os colegas. O desenvolvimento é resultado desse processo, e a escola é o lugar privilegiado para essa estimulação. A Educação passa, então, a ser vista como processo social sistemático de construção da humanidade.

**A Educação passa, então, a ser vista como processo social sistemático de construção da humanidade.**

Sintetizando, poderíamos dizer que para Vygotsky as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são indissociáveis. O indivíduo, imerso em um contexto cultural, tem seu desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente. A matéria-prima desse desenvolvimento encontra-se, fundamentalmente, no mundo externo, nos instrumentos culturais construídos pela humanidade.

Assim, ao buscar respostas para as necessidades de seu tempo histórico, o ser humano cria, junto com outros homens, instrumentos que consolidam o desenvolvimento psicológico e fisiológico obtido até então. Os homens de outra geração, ao manusearem esses instrumentos, apropriam-se do desenvolvimento ali consolidado. Eles aprendem e se desenvolvem ao mesmo tempo, adquirindo possibilidades de responder a novas necessidades com a construção de novos instrumentos. E assim caminha a humanidade...

A partir dessas concepções de Vygotsky, a escola torna-se um novo lugar – um espaço que deve privilegiar o contato social entre seus membros e torná-los mediadores da cultura. Alunos e professores devem ser considerados parceiros nessa tarefa social. O aluno jamais pode ser visto como alguém que não aprende, possuidor de algo interno que lhe dificulta a aprendizagem. O desafio está colocado. Todos são responsáveis no processo. Não há aprendizagem que não gere desenvolvimento; não há desenvolvimento que prescinda da aprendizagem. Aprender é estar com o outro, que é mediador da cultura. Qualquer dificuldade nesse processo deverá ser analisada como uma responsabilidade de todos os envolvidos. O professor torna-se figura fundamental; o colega de classe, um parceiro importante; o planejamento das atividades torna-se tarefa essencial; e a escola, o lugar de construção humana.

**O aluno jamais pode ser visto como alguém que não aprende.**

# VYGOTSKY E SUA RELAÇÃO COM A TEORIA DE PIAGET

Vygotsky conheceu a produção de Piaget e, apesar de muitos profissionais e pesquisadores reconhecerem semelhanças entre os dois pensamentos (Marta Kohl de Oliveira, Delia Lerner, José Antonio Castorina e a própria Emilia Ferreiro), o próprio Vygotsky não considerou assim:

***"(...) examinemos brevemente a concepção original da natureza da linguagem egocêntrica para elucidar, de uma vez por todas, o fundamento teórico do nosso método, enfatizando as diferenças entre a teoria de Piaget e a nossa. Piaget argumenta que a linguagem egocêntrica da criança é uma expressão direta do egocentrismo do seu pensamento, o qual, por sua vez, é um compromisso entre o autismo primitivo do pensamento infantil e sua sociali-***

*zação gradual, compromisso específico de cada fase etária, por assim dizer, um compromisso dinâmico, no qual, à medida que a criança cresce, o autismo desaparece e a socialização evolui, levando gradualmente a zero o egocentrismo no pensamento e na sua linguagem".*

VYGOTSKY, 2000, p. 428.

*"(...) Segundo uma nova teoria oposta, a linguagem egocêntrica da criança é uma das manifestações da transição das funções interpsicológicas para as intrapsicológicas, isto é, das formas de atividade social coletiva da criança para as funções individuais. Essa transição é uma lei geral... do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que surgem inicialmente como formas de atividade em colaboração e só depois são transferidas pela criança para o campo das suas formas psicológicas de atividade. A linguagem para si surge pela diferenciação da função inicialmente social da linguagem para outros. A estrada real do desenvolvimento da criança não é a socialização gradual introduzida de fora mas a individualização gradual que surge com base na sociabilidade interior da criança."*

VYGOTSKY, 2000, p. 429 .

Para Vygotsky, a aprendizagem é, assim, elemento essencial para o desenvolvimento e o precede. Para Piaget, ao contrário, o desenvolvimento é condição para a aprendizagem. Nesse sentido, os dois autores têm pensamentos baseados em princípios metodológicos diversos e não devem, a nosso ver, ser confundidos. Para Piaget a atividade é fundamental. Para Vygotsky ela é também muito importante, mas o fundamental é que elas acontecem em relações sociais.

Vygotsky, ao estudar a aprendizagem, enfatiza e destaca a importância das relações sociais que ocorrem no processo. Todas as suas sugestões de método e procedimentos de ensino devem valorizar e incluir relações entre os pares. Na aprendizagem, o contato com o outro, com o mundo já humanizado e cultural, é fator essencial. Desenvolvimento é conquista e resultado dessas interações. A escola passará então a aparecer na teoria de Vygotsky como um espaço de relações sociais e de contato sistemático com a cultura do grupo social no qual a criança e o jovem estão inseridos.

Piaget é um construtivista, mas Vygotsky não. Sobre isso nos fala Newton Duarte.

*"Um dos grandes objetivos de Vygotsky foi justamente o de superar o modelo biológico de desenvolvimento humano, e construir uma psicologia fundada na concepção marxista, portanto histórico-social do homem. Na psicologia marxista de Vygotsky e seus seguidores está explícita a concepção de que a ontogênese humana não pode ser explicada através da relação biológica entre organismo e meio. A questão que não pode ser esquecida é a de que o modelo biológico de interação entre organismo e meio implica as noções de adaptação e equilíbrio na relação do organismo com o meio ambiente (sem o que o organismo não sobrevive). O modelo de interação entre organismo e meio não possibilita a compreensão da relação histórico-social entre objetivação e apropriação, que caracteriza a especificidade do desenvolvimento humano (...)."*

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky.* São Paulo: Autores Associados, 2007.

Vygotsky procurou superar a perspectiva biologística, que reconhecia na teoria de Piaget, buscando e construindo uma psicologia que historiasse o psiquismo humano, escapando definitivamente da visão de desenvolvimento e aprendizagem que tomasse a interação organismo e meio, sujeito e objeto, sujeito e sujeito como eixo e estivesse baseada em conceitos como de adaptação, equilibração, assimilação, acomodação. Assim, podemos dizer que Vygotsky não era um interacionista e sim um sócio-histórico.

Vygotsky também não era um construtivista no sentido que hoje se dá ao termo. César Coll, citado por Duarte, nos diz:

*"Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno 'aprenda a aprender'".*

COLL, César. *Apud* DUARTE, 2000, p. 33.

A teoria de Vygotsky pensa o aluno como ser ativo no processo, pois ele se apropria e se objetiva no mundo, mas não toma jamais o desenvolvimento como um processo espontâneo, em que se busque a capacidade de aprender por si mesmo. Aprender para Vygotsky é fazer história, é transformar o mundo, tarefa que se realiza obrigatoriamente no coletivo.

*"(...) a teoria de Vygotsky, e demais integrantes da Psicologia Histórico-Cultural, valoriza o caráter ativo do processo de apropriação numa direção absolutamente conflitante com a distinção piagetiana entre desenvolvimento espontâneo e transmissão socioeducativa e de forma também conflitante com o modelo interacionista que biologiza as relações entre indivíduo e meio, isto é, entre indivíduo e sociedade."*

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

No entanto, cabe destacar que essa é a polêmica que caracteriza o debate sobre a relação entre Vygotsky e Piaget. Os dois autores são importantes referências no campo da aprendizagem e do desenvolvimento, mas não precisam para isso estar no mesmo campo **epistemológico**. Cabe estudarmos os dois.

**Epistemológico**
**Relativo à teoria do conhecimento.**

## Síntese

1. As teorias do condicionamento e cognitivistas da aprendizagem: características e diferenças.
2. A teoria de aprendizagem de David Ausubel:
   - **a** Cognição;
   - **b** Aprendizagem;
   - **c** Pontos de ancoragem.
3. A teoria de ensino de Jerome Bruner:
   - **a** Estrutura da matéria;
   - **b** Método da descoberta;
   - **c** Motivação;
   - **d** A importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem;
   - **e** Como criar interesses.
4. Piaget e Emilia Ferreiro.
5. Vygotsky.
6. Vygotsky e sua relação com Piaget.

## Texto complementar

Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que eu quero dizer é o que o educando se torna realmente educando quando e à medida que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não à medida que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos.

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. Entre outros ângulos, este é um que distingue uma educadora ou educador progressista de seu colega reacionário.

"Muito bem", disse em resposta à intervenção do camponês. "Aceito que eu sei e vocês não sabem. De qualquer forma, gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro-negro em dois pedaços, em que irei registrando, do meu lado e do lado de vocês, os gols que faremos eu, em vocês; vocês, em mim. O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês."

A essa altura, precisamente porque assumira o "momento" do grupo, o clima era mais vivo do que quando começáramos, antes do silêncio.

Primeira pergunta:<br>
– Que significa a maiêutica socrática?<br>
Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol.<br>
– Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim – disse.<br>
Houve uns cochichos e um deles lançou a questão:<br>
– Que é curva de nível?<br>
Não soube responder. Registrei um a um.<br>
– Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx?<br>
Dois a um.<br>
– Para que serve a calagem do solo?<br>
Dois a dois.<br>
– Que é um verbo intransitivo?<br>
Três a dois.<br>
– Que relação há entre curva de nível e erosão?<br>
Três a três.<br>
– Que significa epistemologia?<br>
Quatro a três.<br>
– O que é adubação verde?<br>
Quatro a quatro.

Assim, sucessivamente, até chegarmos a dez a dez.

Ao me despedir deles lhes fiz uma sugestão: "Pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certo momento ficaram silenciosos e disseram que só eu poderia falar porque só eu sabia e vocês não. Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isto".

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança.*
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

(...) a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

(...) Aprender a usar uma máquina de escrever significa, na realidade, estabelecer um certo número de hábitos que, por si sós, não alteram absolutamente as características psicointelectuais do homem. Uma aprendizagem deste gênero aproveita um desenvolvimento já elaborado e completo, e justamente por isso contribui muito pouco para o desenvolvimento geral.

O processo de aprender a escrever é muito diferente. Algumas pesquisas demonstram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança; da mesma forma, aprender a falar marca uma etapa fundamental na passagem da infância para a puerícia.

(...) A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar.

Esta hipótese pressupõe necessariamente que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

## Atividades

1. Com base no texto complementar de Paulo Freire, discutam os "saberes" de cada um. Pode-se fazer um jogo semelhante ao feito por ele, em que os alunos devem perguntar coisas ao professor ou entre equipes para perceber diferentes saberes. Quem sabe o quê?

2. Façam um jogo em que tenham de escolher um "saber" que conhecem, digam onde e como o aprenderam e para que esse saber tem servido. Debatam depois o saber da escola: para que aprendê-lo?
3. Pensem agora um saber que sempre souberam: há algo que não aprendemos? Debatam a questão.
4. Comparem o aprendizado de uma atividade manual com o aprendizado de um conhecimento teórico, pode-se tomar como exemplo qualquer disciplina da escola. Diferenciem o tipo de saber e as formas de aprender. Verifiquem se há semelhanças entre os saberes, a utilidade deles e a forma de aprendê-los.
5. Como a escola pode melhorar suas formas de ensinar para garantir melhor a aprendizagem? Refletir sobre isso pode ser bastante produtivo para professores e alunos, mas deve haver compromisso de todos em experimentar as formas sugeridas.
6. Pode-se fazer o mesmo exercício enfatizando conteúdos e não formas. O que deve ser ensinado pela escola? Grupos podem fazer planejamento de conteúdos e defender sua proposta perante a classe. Comparem o que a escola ensina.
7. Com base no segundo texto complementar e trechos do capítulo sobre Vygotsky, discutam a relação aprendizagem e desenvolvimento e construam, a partir dele, uma compreensão sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem.

## Para saber mais

### ■ Bibliografia básica

*Aprendizagem: teoria do reforço*, de Fred Keller (São Paulo: EPU, 1973), como um livro que traz todos os conceitos básicos da teoria comportamental.

Para o aprofundamento da teoria cognitivista, o livro *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*, de Marco A. Moreira e Elcie F. S. Masini (São Paulo: Centauro, 2006), que apresenta a teoria que abordamos no capítulo, com uma linguagem acessível e muita precisão.

*Reflexões sobre alfabetização*, de Emilia Ferreiro (São Paulo: Cortez, 1996, Coleção Questões de nossa época, 14) e *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*, de Maria da Graça Azenha (São Paulo: Ática, 2006, Série Princípios, 235), são dois livros que trazem a teoria de Piaget e Emilia Ferreiro.

*Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, de Vygotsky, Luria e Leontiev (São Paulo: Ícone, 2001), traz textos desses três autores e inclui o assunto do aprendizado escolar e do brinquedo.

### ■ Bibliografia avançada

*Ensino: as abordagens do processo*, de M. G. N. Mizukami (São Paulo: EPU, 1986, Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino), é um bom texto para trabalhar com os alunos, pois apresenta várias teorias de ensino sobre diversos temas e aspectos da Educação, trabalhando-os comparativamente.

Para desenvolver melhor a teoria de J. S. Bruner, indicamos um livro de autoria do próprio teórico: *O processo da educação* (Lisboa: Edições 70, 1998), que é um livro simples e, ao mesmo tempo, bastante completo.

*A formação social da mente*, de L. S. Vygotsky (São Paulo: Martins Fontes, 2007), com ênfase para os capítulos que compõem a parte "Implicações educacionais".

Dois pequenos livros com ideias importantes de Piaget sobre a Educação merecem ser lidos: *Para onde vai a Educação?* (Rio de Janeiro: José Olympio, 2005) e *Psicologia e Pedagogia* (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998).

Recomendamos também *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*, de Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas (São Paulo: Summus, 1992). Nesta obra, os autores discutem a questão dos fatores biológicos e sociais no desenvolvimento da inteligência e a questão da afetividade e cognição para Piaget, Vygotsky e Wallon. *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate*, de José Antônio Castorina, Emilia Ferreiro, Delia Lerner e Marta Kohl de Oliveira (São Paulo: Ática, 2000), traz um excelente debate sobre a relação entre esses dois importantes autores.

Não poderíamos terminar essas indicações sem acrescentar que qualquer livro de Paulo Freire é sempre um bom livro sobre Educação. O conhecimento da extensa obra desse autor é fundamental para a formação de nossos educadores e de nossos cidadãos. *Pedagogia da autonomia* (São Paulo: Paz e Terra, 2008); *Professora sim, tia não* (São Paulo: Olho d'água, 1993); *Pedagogia da esperança* (São Paulo: Paz e Terra, 2008); *Pedagogia do oprimido* (São Paulo: Paz e Terra, 2006), *Educação como prática de liberdade* (São Paulo: Paz e Terra, 2007) e muitos outros.

## ■ Filmes

- *Sociedade dos poetas mortos* (Estados Unidos). Direção de Peter Weir. Buena Vista Pictures, 1989. 129 min.
  Excelente filme sobre o processo educacional nos anos 1950 em uma escola conservadora dos Estados Unidos, em que um professor rompe com a visão tradicional.

  Pode ser bem aproveitado para o debate sobre o processo de ensino-aprendizagem e a motivação dos educandos, além de servir para debater as formas de ensino e as possibilidades de aprendizagem.
- *Ser e ter* (França). Direção de Nicolas Philibert. Videofilmes, 2002. 104 min.
  Documentário sobre uma escola no interior da França onde várias situações estão postas para o debate em classe.
- *Nenhum a menos* (China). Direção de Zhang Yimou. 1999.
  Filme sobre uma escola em aldeia no interior da China, onde uma professora busca garantir a presença de todos os seus alunos.
- *Pro dia nascer feliz* (Brasil). Direção de João Jardim. 2006. 88 min.
  Documentário sobre a escola brasileira, de várias regiões do país, com a participação de muitos jovens estudantes. Instigante e excelente para qualquer debate no campo da educação de jovens.

CAPÍTULO

# 10

# INTELIGÊNCIA, MEMÓRIA E PERCEPÇÃO

*"A inteligência é a solução de um problema novo para o indivíduo, é a coordenação dos meios para atingir um certo fim, que não é acessível de maneira imediata; enquanto o pensamento é a inteligência interiorizada e se apoiando não mais sobre a ação direta, mas sobre um simbolismo, sobre a evocação simbólica pela linguagem, pelas imagens mentais etc. (...)"*

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da Filosofia; problemas de Psicologia genética.* 2. ed. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os pensadores).

Somos seres pensantes. Pensamos sobre as coisas passadas, projetamos nosso futuro, resolvemos problemas, criamos, sonhamos, fantasiamos, somos até capazes de pensar sobre nós mesmos, isto é, somos capazes de nos tornar objetos da nossa própria investigação. Fazemos ciência, poesia, música, construímos máquinas incríveis, transformamos o mundo em símbolos e códigos, criando a linguagem que nos permite a comunicação e o pensamento.

Não há dúvida de que somos uma incrível espécie de seres!

Essa capacidade de pensar, da qual somos dotados, sempre foi objeto de curiosidade dos filósofos, dos cientistas e, dentre eles, dos psicólogos.

Por muito tempo nos perguntamos como pensamos. Hoje, os estudos neurocientíficos estão bastante avançados e já permitem vislumbrar alguns indicativos de como isso acontece.

No campo da Psicologia, que evidentemente tem muito interesse nesse assunto, as pesquisas caminham para o estudo da inteligência, da memória e da percepção. Esses são objetos diretos de estudo principalmente da psicobiologia e da neuropsicologia, embora sejam de interesse de todas as áreas da Psicologia.

## CONCEPÇÕES DE INTELIGÊNCIA

Os anúncios publicitários costumam usar a frase "uma decisão inteligente" e o cartum do argentino Quino é perspicaz e irônico ao denunciar o texto oculto nas propagandas que oferecem facilidades para o consumidor.

Inteligência e habilidade são aspectos diferentes.

QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 195.

Se escolhemos determinado produto, fizemos uma opção inteligente; ao mesmo tempo, o comercial aponta que o equipamento é tão fácil de manusear que não precisamos ser muito inteligentes para usá-lo em nossas casas. Qual a concepção de inteligência presente nesse tipo de comercial? Trata-se da capacidade de decisão, e optar pela melhor alternativa é uma forma inteligente de decidir. Assim, espera-se que a pessoa tenha capacidade de discernimento e saiba avaliar as alternativas. Há também a ideia de hierarquia, já que alguns terão mais capacidade que outros de escolher a melhor alternativa. Os primeiros serão tomados como mais inteligentes que os demais. Mas será que isso é verdade?

A resposta é sim e não! A preocupação com a inteligência ultrapassa o interesse que os especialistas têm sobre o assunto e preocupa a maior parte das pessoas. Os casais que esperam filhos querem saber se o bebê será inteligente. Pais e mães querem saber se seus filhos são inteligentes e buscam treiná-los para aumentar essa capacidade. Quando a criança entra para a escola, educadores e pais avaliam sua capacidade de resolver problemas. Empresas quando contratam funcionários buscam selecionar os mais inteligentes. Enfim, inteligência é um tema comum para muita gente e é utilizado frequentemente como critério para ações e escolhas que fazemos na vida.

Exatamente por isso trata-se de um tema coberto de mitos e de crenças, que muitas vezes não estão de acordo com o que pensam os especialistas. Acrescente a isso o fato de que somente muito recentemente a neurociência descobriu os fatores cerebrais ligados à memória e ao processo de decisão, por isso, somente na passagem do século XX para o XXI, estamos encontrando os elementos necessários para compreender o que é a inteligência.

Muitos neurologistas e psiconeurologistas se aproximavam do que hoje é conhecido, mas muitos outros fizeram pura especulação sobre o assunto. Além de tudo isso, a exagerada valorização do conhecimento racional, produzido a partir de Descartes (1596-1650), ajudou a construir uma determinada noção e valor da normalidade.

O critério da normalidade racional é uma noção genérica de inteligência balizada pela capacidade de o indivíduo se destacar no desempenho de atividades intelectuais e pela capacidade dos demais de resolver problemas básicos do dia a dia (as pessoas ditas normais). O contrário disso é a anormalidade, que por ser um termo muito valorativo gerou muito preconceito e desinformação em nome de sua concepção.

Gohara Yehia conta no livro *Avaliação da inteligência* que, em um

> *"simpósio sobre inteligência realizado em 1921, grande número de psicólogos expôs suas opiniões a respeito da natureza da inteligência. Alguns consideravam um indivíduo inteligente na medida em que fosse capaz de um pensamento abstrato; para outros, a inteli-*

*gência era a capacidade de se adaptar ao ambiente ou a capacidade de se adaptar a situações relativamente novas ou, ainda, a capacidade de aquisição de novos conhecimentos. Houve várias teorias sobre inteligência: as que postulavam a existência de uma inteligência geral, as que postulavam a existência de várias faculdades diferenciadas e as que defendiam a existência de múltiplas aptidões independentes".*

YEHIA, Gohara Y. A natureza e o conceito de inteligência. In: ANCONA-LOPEZ, Marília (Org.). *Avaliação da inteligência I.* São Paulo: EPU, 1987.

*Grosso modo*, podemos dizer que os psicólogos dividiram-se em dois grandes blocos quanto à compreensão desse aspecto do pensamento (cognição) humano: a abordagem da Psicologia diferencial e a abordagem dinâmica.

## A abordagem da Psicologia diferencial

A Psicologia diferencial, baseando-se na tradição positivista, considera que a tarefa da ciência é estudar aquilo que é observável (positivo) e mensurável. Portanto, a inteligência, para ser estudada, deve se tornar observável. Essa capacidade humana foi, então, decomposta em inúmeros aspectos e manifestações. Não observamos diretamente a inteligência, mas podemos medi-la pelos comportamentos humanos, que são expressões da capacidade cognitiva.

Assim, "vemos" e medimos a inteligência das pessoas por sua capacidade de verbalizar ideias, compreender instruções, perceber a organização espacial de um desenho, resolver problemas, adaptar-se a situações novas, comportar-se criativamente diante de uma situação.

A inteligência, nesta abordagem, seria um composto de habilidades e poderia ser medida por meio dos conhecidos testes psicológicos de inteligência.

### Os testes de inteligência

Bettmann/Corbis/LatinStock

Alfred Binet (1857-1911) criou os primeiros testes de inteligência.

Em 1904, na França, Alfred Binet criou os primeiros testes de inteligência, que tinham como objetivo verificar os progressos de crianças deficientes do ponto de vista intelectual. Programas especiais eram realizados para o progresso dessas crianças, e os testes tornaram-se necessários para que se pudesse avaliar a eficiência desses programas, isto é, o progresso obtido.

Binet partiu daquilo que as crianças poderiam realizar em cada idade. Vários itens ou problemas eram colocados para as crianças, e, se a maioria delas em determinada idade conseguisse realizá-los, enquanto a maioria das crianças de uma faixa etária inferior não conseguisse, esses itens eram considerados como discriminatórios, isto é, caracterizava-se a realização normal de crianças daquela idade.

Ao examinar uma criança, tornava-se possível avaliar se seu desenvolvimento intelectual acompanhava ou não o das crianças de sua idade.

Os resultados de quase todos os testes de inteligência são apresentados pelo que se denominou Quociente Intelectual (Q.I.). Esse quociente é obtido relacionando a idade da criança com o seu desempenho no teste, ou seja, verifica-se se ela está no nível de desenvolvimento intelectual considerado normal para sua idade.

Sabemos que uma das curiosidades mais comuns entre os leigos é saber se o quociente intelectual se modifica ou não no decorrer da vida. Moreira Leite responde a essa curiosidade afirmando que

> *"nada existe, teoricamente, que impeça a modificação do Q.I. para mais ou para menos. Para entender esse processo, podemos pensar no que ocorre com o desenvolvimento do corpo: uma criança pode nascer com muita saúde e ter possibilidades de bom desenvolvimento físico; no entanto, se for subalimentada durante vários anos, é provável que apresente um desenvolvimento físico pior do que uma criança que nasceu mais fraca, mas teve melhores condições de alimentação e higiene. Está claro que, nos casos extremos, essas diferenças de ambiente não chegam a eliminar as diferenças de constituição. Por exemplo, se uma criança nasce com graves defeitos físicos, pode continuar deficiente, apesar de condições muito favoráveis para seu desenvolvimento. Não existe razão para que o mesmo não ocorra com o desenvolvimento da inteligência (...). Concluindo, pode-se dizer que o Q.I. tende a ser estável quando as condições de desenvolvimento da criança também o são: se tais condições se modificarem para melhor ou pior, o mesmo acontecerá com o Q.I.".*

LEITE, Dante Moreira. *Psicologia diferencial.* São Paulo: Ática, 1986.

## Problemas dos testes de inteligência

Com a utilização dos testes de inteligência, alguns questionamentos foram surgindo:

a) O termo inteligência era compreendido de diferentes maneiras pelos psicólogos construtores dos testes, os quais refletiam essas diferenças. Apesar de diferentes testes serem considerados como avaliadores da inteligência, o que se viu na prática é que estavam medindo fatores parecidos ou completamente diferentes. Alguns testes avaliavam, fundamentalmente, o aspecto ou fator verbal, enquanto outros, o fator percepção espacial. Assim, um mesmo indivíduo poderia ter um alto quociente intelectual aqui e um baixo ali.

b) A utilização frequente dos testes levantou outro questionamento: a rotulação ou classificação das crianças. Avaliadas pelos testes de inteligência e classificadas como deficientes, normais ou superdotadas, as crianças eram fechadas dentro dessas classificações. Os pais e professores passavam a agir em função das expectativas que as classificações geravam, e a criança era induzida a corresponder a essas expectativas, comportando-se de acordo com o novo papel imposto.

c) Os testes sofreram também sérios questionamentos por sua tendenciosidade, pois eram construídos em função de fatores valorizados pela sociedade, ou seja, fatores apresentados por grupos dominantes e que eram considerados como desejáveis. Falar bem, resolver problemas, apresentar facilidade para aprender, entre outros.

## A ABORDAGEM DINÂMICA

A abordagem da subjetividade, que questionou fundamentalmente a decomposição da totalidade humana em diversos aspectos ou fatores, introduziu na Psicologia uma nova forma de interpretar os dados obtidos por meio dos testes psicológicos.

> *"Os dados obtidos nos testes deixaram de ser considerados como medidas da inteligência. Passaram a ser vistos como medidas apenas de eficiência do sujeito e as alterações dessa eficiência encaradas como sintomas de perturbações globais e não como indicadores de potencial intelectual deficiente."*

ANCONA-LOPEZ, Marília. O uso dos testes de inteligência. In: *Avaliação da inteligência I.* São Paulo: EPU, 1987.

**... os dados obtidos nos testes não são medidas da inteligência, mas medidas da eficiência intelectual do indivíduo.**

Assim, nessa abordagem, o termo inteligência é questionado, porque supõe uma existência distinta do organismo na sua totalidade. A inteligência existiria como algo, ou algum fator no indivíduo, que poderia ser medido e avaliado. Nessa abordagem dinâmica, a inteligência passa a ser um adjetivo – inteligente – que qualifica a produção cognitiva e intelectual do ser humano. Por isso, nessa abordagem, os dados obtidos nos testes não são medidas da inteligência, mas medidas da eficiência intelectual do indivíduo.

Cabe ressaltar ainda que os baixos níveis nos testes não implicam pouca inteligência, pois nessa abordagem o indivíduo é visto na sua globalidade. A criança que apresenta dificuldades de verbalizar, de resolver problemas ou de aprender o que lhe é ensinado deve ser compreendida não como uma criança deficiente intelectualmente ou pouco inteligente, mas como uma criança que provavelmente vive, naquele momento, dificuldades psicológicas, conflitos relacionados ao seu desenvolvimento, dos quais um dos sintomas é uma diminuição da produção intelectual. Essa criança deve ser recuperada em todas as suas capacidades, em sua globalidade.

Os testes passam a ser instrumentos auxiliares na identificação de dificuldades, que são encaradas como sintomas de conflitos; tornam-se instrumentos para iniciar um trabalho de recuperação, e não instrumentos para finalizar um trabalho de classificação. Além disso, nessa abordagem, os testes muitas vezes tornam-se dispensáveis.

O estudo do comportamento intelectual ou cognitivo do indivíduo, ou outro qualquer, é feito em função de sua personalidade e de seu contexto social. O indivíduo faz parte de um meio, no qual age, manipula, transforma, desenvolvendo concomitantemente suas estruturas psíquicas.

A inteligência deixa de ser estudada como uma capacidade isolada, para ser pensada como capacidade cognitiva e intelectual que integra a globalidade humana. Assim, quando é enfocada uma produção intelectual, ela é analisada em seus componentes cognitivos, afetivos e sociais.

**A inteligência nessa abordagem não tem lugar de destaque.**

A inteligência nessa abordagem não tem lugar de destaque. A noção de unidade do organismo e de totalidade de reações enfatizou a impossibilidade de se decompor a personalidade em funções isoladas.

A inteligência, compreendida como capacidade cognitiva ou intelectual, não pode ser estudada, analisada, nem compreendida isoladamente da totalidade de aspectos, aptidões e capacidades do ser humano.

Todas as expressões humanas são carregadas de elementos psíquicos, decorrentes de suas capacidades cognitiva, afetiva, corporal. Os atos, que são adjetivados como inteligentes, não estão isentos de componentes afetivos, além de cognitivos.

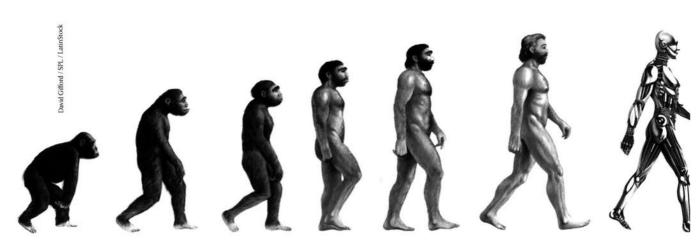
Nessa abordagem dinâmica, supõe-se que o indivíduo, quando está bem do ponto de vista psíquico, conseguindo lidar adequadamente com seus conflitos, tem todas as condições para enfrentar o mundo, realizando atos "inteligentes", ou seja, resolvendo adequadamente problemas que se apresentam, sendo criativo, verbalizando bem suas ideias etc.

É fácil dar um exemplo: quando você tem alguma preocupação ou algum conflito que toma grande parte de seu pensamento, você apresenta maior dificuldade para aprender um conteúdo novo, resolver problemas ou até mesmo expressar seus pensamentos.

## Inteligência, memória e percepção

"O homem não tem natureza, o homem tem história", com essa afirmação, de Ortega y Gasset, gostaríamos de enfatizar o aspecto histórico na determinação das capacidades intelectuais humanas.

Foi o trabalho, a atividade, a ação do ser humano sobre o mundo real que possibilitou o surgimento da espécie humana como seres pensantes, e foi também a ação sobre o mundo que possibilitou a gênese do pensamento em cada um de nós, no decorrer de nosso desenvolvimento. Sem dúvida, o inverso também se deu. Ao transformar-se em ser pensante, o ser humano modificou sua forma de agir no mundo. Sua ação passou a ser uma ação consciente, seu trabalho, proposital e não mais instintivo, como nos animais.

David Gifford / SPL / LatinStock

Para tanto, os caminhos da evolução humana produziram uma eficiente máquina de controle para a ação consciente. De acordo com Mithen (MITHEN, S. *A pré-história da mente:* uma busca das origens da arte, da religião e da ciência. São Paulo: Unesp, 2003), o que nos difere dos grandes primatas – como o orangotango e o gorila – e do mais inteligente deles – o chimpanzé –, que são muito parecidos com os humanos do ponto de vista evolutivo e genético, é que os humanos conseguiram escapar do pensamento compartimentado.

Os primatas, como outros vertebrados, têm um cérebro especializado, e cada setor funciona de forma independente do outro. Assim, podemos explicar o comportamento de um cão que se mostra bastante amistoso conosco, mas quando nos aproximamos do seu alimento avança em direção à nossa mão tentando nos morder. Um setor do cérebro do animal está indicando que somos confiáveis para a brincadeira e no minuto seguinte outro setor avisa que o alimento está sendo atacado. Suas reações, aparentemente contraditórias, obedecem a dois tipos de comando distintos, como se fossem duas pessoas diferentes.

Com os humanos, em dado momento da evolução – e isso fez toda a diferença –, esses setores cerebrais passaram a se comunicar entre si. Os humanos passaram a ter uma consciência completa do mundo que os cerca. Isso permitiu compreender que o instrumento de trabalho (um pedaço de pedra lascada ou um osso afiado que servia para raspar restos de carne de um animal morto) fosse decodificado como um instrumento que deveria ser reservado para um uso futuro. Para que isso fosse possível, foi necessário um padrão de memória que relacionasse a pressão imediata pela sobrevivência (fome) e a preocupação com o futuro (memória de situação em que não foi possível comer pela falta do instrumento). Essa forma de conexão das sinapses nervosas permitiu a unificação da consciência humana como processo que, inclusive, permitindo a autoconsciência, fez com que o animal humano controlasse seu próprio desenvolvimento por meio do desenvolvimento da tecnologia.

## Papel da memória e da percepção

**Dois processos básicos do psiquismo humano foram muito importantes: a memória e a percepção.**

O salto de qualidade que esse cérebro integrado produziu fez com que os humanos, interferindo diretamente no mundo de forma consciente, desenvolvessem o instrumento poderoso que levou a humanidade até o seu estágio atual: a linguagem. Mas não qualquer linguagem, considerando que muitos animais mantêm sofisticados códigos de comunicação. A linguagem simbólica, que permite a troca de informações conscientes. Esse fenômeno leva à construção da cultura humana. A construção de um repertório simbólico mudou a relação do animal humano com a natureza e consigo próprio.

Dois processos básicos do psiquismo humano foram muito importantes: a memória e a percepção. A percepção deixa de ser o reflexo direto da natureza. De acordo com Leontiev, os animais, diferentemente dos humanos, têm o reflexo psíquico da realidade, enquanto nós temos o reflexo consciente da realidade. (LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.) Com isso, nossa percepção é dirigida pela nossa própria história de vida e pela nossa cultura. Vemos, ouvimos, sentimos, degustamos, tocamos de acordo com nossa história de vida e a história de nossa cultura.

Em um importante experimento, realizado pelos pesquisadores e importantes autores da psicologia russa, Lev Vygotsky e Alexander Luria entre 1931 e 1932, mas revisado e relatado por Luria em 1976, um ano antes de sua morte, o autor aponta que:

> *"Podemos então concluir que, estruturalmente, a percepção depende de práticas humanas historicamente estabelecidas que podem não só alterar os sistemas de codificação usados no processamento da informação, mas também influenciar a decisão de situar os objetos percebidos em categorias apropriadas. Podemos, portanto, tratar o processo perceptual como similar ao pensamento gráfico: ele possui aspectos que mudam com o desenvolvimento histórico".*
>
> LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 2008.

Isso significa dizer que percebemos as coisas do mundo de acordo com a experiência anterior e essa experiência combina a experiência pessoal (ontológica) e a experiência de toda a humanidade (filológica). Assim, buscamos aproximar mentalmente o que vemos, ouvimos, cheiramos etc. com a experiência conhecida. Por isso, a experiência de ouvirmos uma música não é somente a de ouvir um conjunto de notas musicais, mas sim a experiência de ouvirmos algo que nos remete a experiências agradáveis ou desagradáveis e que nos emocionam ou causam asco.

**A memória é um processo básico vital para o processamento do material percebido.**

A memória é um processo básico vital para o processamento do material percebido. Como dependemos da linguagem para decodificar o que percebemos, precisamos ter armazenado um repertório dos signos de nossa cultura. Também a memória é peculiar no ser humano. Por um lado, trata-se de um processo biológico com seus limites; por outro, trata-se de um processo social, cultural e histórico.

Ivan Izquierdo, especialista em estudos e pesquisas neurológicos, juntamente com Bevilaqua e Cammarota publicaram um artigo com o curioso título *A arte de esquecer*. Nele, o autor fala da importância da memória pelo seu avesso. Faz parte do processo de memorização o esquecimento, já que seria impossível se lembrar de tudo o tempo todo. Se alguém se lembrasse de tudo, exatamente tudo o que aconteceu durante o dia, levaria as mesmas 24 horas para relatar suas lembranças. Assim, o esquecimento é uma forma de proteger nossa dinâmica de armazenamento de fatos importantes e que merecem ser lembrados.

Como isso funciona? O autor explica que existem várias formas de memória: memória de trabalho que dura poucos segundos ou minutos, como aquela necessária para guardarmos um número de telefone quando não temos como anotá-lo. Memorizamos e, nos segundos que se seguem à ligação, esquecemos a informação. Memória de curta duração, que persiste por algumas horas. Conforme os autores, trata-se de um processo mnemônico desenvolvido em uma estrutura cerebral chamada hipocampo e córtex entorrinal e que utilizam mecanismos próprios e independentes da memória de longa duração (que são geradas ao mesmo tempo).

**Um caminho repetido muitas vezes é memorizado, a casa de nossa infância, um acidente, um amor da adolescência, o primeiro beijo.**

A memória de longa duração depende de outros fatores de caráter fisiológicos e emocionais. Só armazenamos por um longo tempo informações importantes para as nossas vidas, mesmo que sejam corriqueiras. Um caminho repetido muitas vezes é memorizado, a casa de nossa infância, um acidente, um amor da adolescência, o primeiro beijo. Isso porque a informação ou experiência, depois de passar pelas estruturas da memória de curta duração, necessitará de síntese proteica que garanta sua manutenção para além das 48 horas depois de aprendidas (IZQUIERDO, Ivan. A arte de esquecer. São Paulo: Ciências cognitivas, 2004.

Eclea Bosi dá sua importante contribuição para esse campo ao discutir a memória do ponto de vista funcional, como memória social. A autora trata do fenômeno psicológico da lembrança que constrói os campos de significação. Para tanto, dependemos de um repertório coletivo, historicamente determinado e que, apoiada em Lucien Goldmann, a autora denomina como totalidades histórico-culturais e que formam campos de significação não estáticos. A importância desse fenômeno psicológico está no fato de permitir o reconhecimento dos grupos sociais. Para essa visão da memória será muito importante a noção de tempo, do tempo vivido, do nosso tempo pessoal. Diz a autora:

> *"É verdade, porém, que nossos ritmos temporais foram subjugados pela sociedade industrial, que dobrou o tempo ao seu ritmo, 'racionalizando' as horas de vida. É o tempo da mercadoria na consciência humana, esmagando o tempo da amizade, o familiar, o religioso... A memória os reconquista na medida em que é um trabalho sobre o tempo, abarcando também esses tempos marginais e perdidos na vertigem mercantil".*

BOSI, E. A pesquisa em memória social. *Revista Psicologia USP*. Vol. 4, n. 1 e 2, 1993.

## Síntese

1 Duas abordagens da inteligência.

2 A abordagem da Psicologia diferencial

- Os testes de inteligência;
- Os problemas dos testes.

3 A abordagem dinâmica

- Inteligência, memória e percepção;
- Papel da memória e da percepção.

## Texto complementar

### Tipos de memória

### As memórias podem ser classificadas em quatro tipos, de acordo com o seu tempo de duração

Denominamos memórias os produtos mais ou menos permanentes que subjazem o processo de aprendizado. Ou seja, se a aprendizagem é o processo mediante o qual adquirimos informações, então a palavra "memória" se refere à persistência dessa informação em um estado tal que possa ser evocada consciente ou inconscientemente no futuro.

#### Memória sensorial

Retém brevemente a impressão de um estímulo depois que este desaparece, ou seja, depois que o sistema sensorial correspondente deixa de enviar informações ao cérebro. Permite o processamento e a integração das distintas modalidades sensoriais. Possui grande capacidade de registro. É o tipo de memória que nos permite continuar "vendo" a página desta revista por uma brevíssima fração de tempo, ainda depois de ter fechado os olhos.

#### Memória de curta duração

Permite-nos manter na mente, de forma acessível, uma pequena quantidade de informações recém-adquiridas, que podem proceder diretamente da memória sensorial ou da de longa duração, bem como ser o resultado do processamento mental desses dados. Esse tipo de memória é utilizado para tarefas corriqueiras, como guardar brevemente um número de telefone para o qual precisamos ligar. Se por algum motivo a ligação telefônica não se completar, teremos de verificar de novo o número no papel em que o anotamos ou perguntar a quem nos forneceu a informação para rediscar.

#### Memória de trabalho

Dura segundos e é parecida com a memória do computador. É a memória *on-line*, por exemplo, da terceira palavra da frase anterior, que permanece apenas o suficiente para dar sentido à frase seguinte e logo desaparece. Ela é processada sobretudo no córtex pré-frontal. É ele que decide o que deve ser guardado ou não, isto é, o que é importante guardar porque poderá ser útil para tomar uma decisão rápida ou que pode ser descartado porque não vai servir mais.

#### Memória de longa duração

Como o próprio nome diz, esse tipo de memória contém itens mais ou menos persistentes. São as memórias às quais nos referimos quando utilizamos o termo "memória". Elas se dividem em dois grupos: as memórias explícitas (ou declarativas) e as implícitas (ou não declarativas). As primeiras podem ser acessadas de forma consciente e referem-se ao conhecimento sobre nossa história pessoal e sobre os eventos a ela relacionados. As segundas são aquelas às quais não temos acesso consciente e incluem o conhecimento de procedimentos (andar de bicicleta, por exemplo), a habituação e alguns tipos de condicionamento.

BEVILAQUA, Lia R. M.; CAMMAROTA, Martín e IZQUIERDO, Ivan. Ganhos cerebrais. In: *O olhar adolescente*. São Paulo, Duetto. n. 3.

## Investigação da inteligência emocional como fator de controle do *stress* em guardas municipais

O exercício da profissão de policial ou de guarda municipal leva esses indivíduos diariamente a enfrentarem contingências de muito desgaste psicológico, pois precisam estar sempre prontos a proteger a sociedade, estando atentos para perceber qualquer situação de perigo e para agir de forma preventiva sem perderem o controle da situação. Segundo Lipp (1996a), os indivíduos que se enquadram em ocupações de exposição a situações de grande perigo são chamados de grupo de risco para aquisição do *stress*. Mediante essa observação, pode-se dizer que tanto o policial quanto o guarda municipal fazem parte desse grupo de risco ao *stress*, pois desempenham uma profissão em que, a qualquer momento, pode surgir uma situação de perigo contra a própria vida.

Diante disso, verifica-se a necessidade de esses profissionais apresentarem a capacidade de perceber, compreender e controlar suas emoções, o que pode propiciar melhor manejo do *stress*, a fim de administrá-lo de maneira adaptável para si e para o meio em que vivem. O controle emocional é uma das características verificadas no processo de seleção para Academia de Polícia Militar do Barro Branco, esperando-se que o indivíduo possua nível acima da média dessa característica, definida da seguinte maneira:

Habilidade do candidato para reconhecer as próprias emoções, diante de um estímulo qualquer, antes que as mesmas interfiram em seu comportamento, controlando-as, a fim de que sejam manifestadas de maneira adequada no meio em que estiver inserido, devendo o candidato adaptar-se às exigências ambientais, mantendo intacta a capacidade de raciocínio (Academia da Polícia Militar do Barro Branco, 2003, p. 4).

Tais características correspondem a uma das facetas de um construto recentemente definido em Psicologia chamado inteligência emocional. De maneira sucinta, a inteligência emocional consiste na capacidade de o indivíduo perceber, nomear, administrar e compreender a emoção em si e nos outros para utilizá-la de forma a favorecer sua adaptação no meio em que vive (PRIMI, 2003). Assim, o controle emocional é uma das características salientes de pessoas que possuem alta inteligência emocional. Relacionado a isso, tem-se investigado se essa inteligência contribui para que os indivíduos consigam lidar melhor com o *stress*.

(...)

Por tratar-se de um conceito recente, as pesquisas sobre inteligência emocional ainda não dispõem de uma estabilidade dentro da ciência psicológica, evocando muitas críticas em relação à sua existência. Os principais questionamentos dizem respeito a saber se realmente é um novo construto, se pode ser considerada uma inteligência e se ela se diferencia dos traços de personalidade (DAVIES; STANKOV; ROBERTS, 1998; ROBERTS; ZEIDNER; MATTHEWS, 2001). Essas questões são constantemente abordadas, no entanto os autores desse conceito e outros pesquisadores já demonstraram, e continuam apresentando por meio de dados empíricos, resultados que apoiam a inteligência emocional como um novo construto, como uma inteligência distinta da personalidade (MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2002b; BRACKETT; MAYER, 2003). Não obstante o pouco tempo de seu surgimento, também são encontradas pesquisas a respeito de inteligência emocional e qualidade de vida nos relacionamentos interpessoais e no desempenho profissional, apesar de serem menos numerosas do que estudos sobre inteligência e personalidade (LOPES; BRACKETT; NEZLEK; SCHUTZ; SELLIN; SALOVEY, 2004; COBÊRO, 2004).

MUNIZ, Monalisa; PRIMI, Ricardo; MIGUEL, Fabiano Koich. Investigação da inteligência emocional como fator de controle do *stress* em guardas municipais. *Psicologia teoria e prática*. São Paulo: Publicação da Universidade Presbiteriana Mackenzie. v. 9, n. 1, jun. 2007.

## Atividades

1. Discutam a frase "O homem não tem natureza, o homem tem história", procurando enfocar o aspecto cognitivo do ser humano.
2. Em nossa sociedade, alguns preconceitos permeiam nossas relações, por exemplo, mulher não sabe dirigir automóvel, negro só sabe sambar e japonês é sempre bom em Matemática. Apontem outros preconceitos (que vocês mesmos têm) e procurem compreender, na história desses grupos e em sua inserção na sociedade, a explicação para tais fatos.
3. Usem o texto complementar como referência e façam uma espécie de jogo, buscando:
   - Localizar a memória mais antiga que cada um tem;
   - Recursos que você usa para memorizar algo.
4. Realizem pesquisas e organizem um debate sobre um tema polêmico e atual: inteligência emocional.

## Para saber mais

### Bibliografia básica

Todo o conteúdo abordado neste capítulo pode ser mais bem desenvolvido pela leitura de *Psicologia diferencial*, de Dante Moreira Leite (São Paulo: Ática, 1986. Série Fundamentos), e *Avaliação da inteligência 1*, de Marília Ancona-Lopez (São Paulo: EPU, 1987. Coleção Temas Básicos de Psicologia). Nesses dois livros, o leitor vai encontrar uma visão crítica da Psicologia diferencial e da abordagem mais psicanalítica da inteligência, de forma introdutória e simplificada.

### Bibliografia avançada

Leituras mais aprofundadas poderão ser feitas em *Psicologia diferencial*, de Anne Anastasi (São Paulo: Herder, 1965), que é um manual padrão de Psicologia diferencial e acessível por ter fins didáticos. Ainda da mesma autora, há *Testes psicológicos* (São Paulo: EPU, 1977). Em uma abordagem clínica, as fontes também são diversas. Indicamos *Psicologia da conduta*, de J. Bleger (Porto Alegre: Artmed, 1989), *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*, de Sara Pain (Porto Alegre: Artmed, 1985), e outros livros da autora.

### Filmes

- *Gênio indomável* (Estados Unidos). Direção de Gus Van Sant e outros. Buena Vista International / Miramax Films, 1997. 126 min.
  Um jovem de 20 anos, servente em uma universidade, revela-se um gênio da Matemática.
- *O curioso caso de Benjamin Button* (Estados Unidos). Direção de David Finches. Warner Bros, 2008. 166 min.
  Um bebê nasce com aparência e doenças de uma pessoa em torno dos 80 anos. À medida que envelhece, o seu corpo rejuvenesce.

CAPÍTULO

# 11

# PSICOLOGIA DA VIDA AFETIVA

Não existe pensamento sem afeto e não existe afeto sem uma imagem, uma ideia. Os dois aspectos da subjetividade humana – afeto e pensamento – estão sempre juntos. Quando estudamos especificamente um deles é no sentido de obtermos maior profundidade de compreensão, sermos didáticos. A vida humana não é assim: pensamentos e afetos não estão divididos, embora em muitas circunstâncias da convivência social os padrões culturais estabelecidos para a conduta deixem pouco ou nenhum espaço para a expressão dos afetos.

## A IMPORTÂNCIA DA VIDA AFETIVA

O coração tem razões que a própria razão desconhece. Quais são essas razões? São nossos afetos, que dão o colorido especial à conduta de cada um e às nossas vidas. Eles se expressam em desejos, sonhos, fantasias, expectativas, palavras, gestos, no que fazemos e pensamos. É o que nos faz viver.

Para falarmos de afetos, seria preferível dar a palavra aos poetas. Eles sim os expressam de uma maneira tão clara, tão precisa, que traduzem com perfeição estados internos que não cabem na racionalidade científica:

*"Entre as coisas mais lindas que eu conheci*
*Só reconheci suas cores belas quando eu te vi*
*Entre as coisas bem-vindas que já recebi*
*Eu reconheci minhas cores nela então eu me vi*
*Está em cima com o céu e o luar*
*Hora dos dias, semanas, meses, anos, décadas*
*E séculos, milênios que vão passar*
*Água-marinha põe estrelas no mar*
*Praias, baías, braços, cabos, mares, golfos*
*E penínsulas e oceanos que não vão secar*
*E as coisas lindas são mais lindas*
*Quando você está*
*Onde você está*
*Hoje você está*
*As coisas tão mais lindas*
*Porque você está*
*Onde você está*
*Hoje você está*
*Nas coisas tão mais lindas"*

REIS, Nando. As coisas tão mais lindas. *Luau MTV*. São Paulo: Universal Music, 2007.

Por que os psicólogos precisam falar da vida afetiva?

**A vida afetiva é parte integrante da nossa subjetividade.**

Porque ela é parte integrante de nossa subjetividade. Nossas expressões não podem ser compreendidas, se não considerarmos os afetos que as acompanham. E, mesmo os pensamentos, as fantasias – aquilo que fica contido em nós – só têm sentido se sabemos do afeto que os acompanham. Por exemplo, a ideia de que seu melhor amigo vai se sair mal em uma competição só adquire sentido quando descobrimos que sua origem está na inveja que tem dele. O psicólogo, em seu trabalho, não pode deixar de lado esse aspecto constitutivo da subjetividade – a vida afetiva – e estudar apenas a vida cognitiva e racional dos indivíduos. Se agisse assim, certamente não compreenderia a pessoa em sua totalidade.

*"Tô louco pra te ver chegar*
*Tô louco pra te ter nas mãos*
*Deitar no teu abraço*
*Retomar o pedaço*
*Que falta no meu coração*

*Eu não existo longe de você*
*E a solidão é o meu pior castigo*
*Eu conto as horas pra poder te ver*
*Mas o relógio tá de mal comigo*
*Por quê?*
*Por quê?"*

Claudinho e Buchecha. Fico assim sem você. *Adriana Partimpim*. Rio de Janeiro: Sony BMG, 2004.

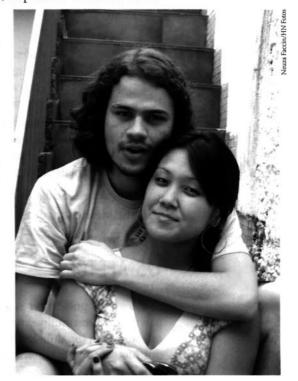
Pense em quantas vezes você já programou uma forma de agir, mas quando chegou a hora comportou-se completamente diferente. Por exemplo, uma jovem soube algo de seu namorado que a aborreceu, mas racionalmente ela resolveu não criar caso e pensou: "Quando ele chegar, serei carinhosa e não vou deixar transparecer que me aborreci". De repente, quando o tem à sua frente, ela se vê esbravejando, agredindo, enciumada. Seus afetos a traíram. Foi difícil ou, no caso, impossível contê-los. Tanto nesse exemplo, como em muitas situações da vida, não há a mediação do pensamento – são os afetos que determinam nosso comportamento. É nessa circunstância que se ouve: "Como ele é impulsivo!".

Por isso os afetos são importantes para os psicólogos.

Marx afirmou que:

*"(...) o homem se define no mundo objetivo não somente em pensamento, senão com todos os sentidos (...). Sentidos que se afirmam, como forças essenciais humanas (...). Não só os cinco sentidos, mas os sentidos espirituais (amor, vontade...)".*

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Martin Claret, 2001.

Neuza Faccin/HN Fotos

Os afetos podem ser duradouros ou passageiros

# O ESTUDO DA VIDA AFETIVA

**Na Psicologia, não são todas as teorias que consideram a importância da vida afetiva.**

O estudo da razão tem sido privilegiado no interesse humano, principalmente na ciência, pois os afetos têm sido vistos como deformadores do conhecimento objetivo. Mesmo na Psicologia, não são todas as teorias que consideram a importância da vida afetiva, tendo, muitas delas, priorizado apenas o estudo da cognição, das funções intelectivas.

Consideramos que estudar apenas alguns aspectos do ser humano é considerá-lo como um ser fragmentado, correndo-se o risco de deixar de analisar aspectos importantes.

*"Minha mãe achava estudo*
*A coisa mais fina do mundo.*
*Não é.*
*A coisa mais fina do mundo é o sentimento.*
*Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,*
*Ela falou comigo:*
*'Coitado, até essa hora no serviço pesado'.*
*Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com*
*Água quente.*
*Não me falou em amor,*
*Essa palavra de luxo."*

PRADO, Adélia. Ensinamento. In: *Bagagem*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

A vida afetiva, ou os afetos, abarca muitos estados pertencentes à gama prazer-desprazer, como, por exemplo, a angústia em seus diferentes aspectos – a dor, o luto, a gratidão, a despersonalização –, os afetos que sustentam o temor do aniquilamento e a afânise, isto é, o desaparecimento do desejo sexual.

Ao procurar compreender a vida afetiva, é importante adotar a terminologia adequada por tratar-se de uma área de estudo repleta de nuances. Portanto, se até o século XIX usavam-se, indiscriminadamente, termos como emoção e sentimento, hoje, já fazemos uma distinção mais precisa entre esses termos no estudo da vida afetiva:

- **Emoção:** estado agudo e transitório. Exemplo: a ira.
- **Sentimento:** estado mais atenuado e durável. Exemplo: a gratidão, a antipatia.

# OS AFETOS

Os afetos podem ter sua origem em acontecimentos fora do indivíduo, isto é, a partir de um estímulo externo – do meio físico ou social – ao qual se atribui um significado com tonalidade afetiva – por exemplo, agradável ou desagradável. A origem dos afetos pode também nascer, surgir do interior do indivíduo; por exemplo, em uma fantasia sexual.

O universo dos afetos é comunicável na medida em que as representações de coisa e palavra formam, com os afetos, um complexo psíquico inteligível. É importante lembrar aqui que, para a Psicanálise, não há afeto sem representação, isto é, sem ideia. Se assim fosse, poderíamos ter a impressão de que existe afeto solto dentro de nós – uma sensação de mal-estar, por exemplo –, porque a ideia à qual o afeto se refere pode estar inconsciente.

O prazer e a dor são as matrizes psíquicas dos afetos ou se constituem em afetos originários. Entre esses dois extremos encontram-se inúmeras tonalidades, intensidades de afetos, que podem ser vagos, difíceis de nomear ou discriminados.

*"Eu vou tirar do dicionário*
*A palavra você*
*Vou trocá-la em miúdos*
*Mudar meu vocabulário*
*e no seu lugar*
*vou colocar outro absurdo*
*Eu vou tirar suas impressões digitais*
*da minha pele*
*Tirar seu cheiro*
*dos meus lençóis*
*O seu rosto do meu gosto"*

ASSUMPÇÃO, Itamar e ALICE, Ruiz. Vou tirar você do dicionário. *Bicho de 7 cabeças*. São Paulo: Baratos Afins, 1993.

Existem dois afetos que constituem a vida afetiva: o amor e o ódio. Eles estão sempre presentes na vida psíquica – de modo mais ou menos integrado –, associados aos pensamentos, às fantasias, aos sonhos, e se expressam de diferentes modos na conduta de cada um.

Freud, quando postulou a teoria do Complexo de Édipo, concebeu-o como conflito desses afetos básicos (ambivalência de sentimentos), pois uma das suas principais dimensões é a oposição entre "um amor fundamentado e um ódio não menos justificado, ambos dirigidos à mesma pessoa". (FREUD. In: LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.-B. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.)

*"Ah! você partiu e me deixou*
*A ver navios em frente ao mar*
*Só há solidão*
*De estar em frente ao mar*
*Beira do mar*
*Molhei os pés*
*E lá lavei*
*Minh'alma*
*Linha do mar*
*Vou te lançar*
*E lá ficar*
*Conhecer o mar*
*Eu vou partir num vapor vulgar*
*Vou me lançar em alto-mar*
*Eu vou partir num vapor vulgar*
*Vou viajar*
*Vou ver estrelas*
*E voltar."*

TEREZA, Maria. Mar interior. Intérprete: RUBI. *Paisagem humana*. São Paulo: Sete Sóis, 2008.

Jupiter Unlimited/Other Images

Os afetos ajudam-nos a avaliar as situações, servem de critério de valoração positiva ou negativa para as situações da nossa vida. Eles preparam nossas ações, ou seja, participam ativamente da percepção que temos das situações vividas e do planejamento de nossas reações ao meio. Essa função é caracterizada como função adaptativa.

Os afetos também têm outra característica – eles estão ligados à consciência, o que nos permite dizer ao outro o que sentimos, expressando, por meio da linguagem, nossas emoções. E é isso o que fazem, incessantemente, os poetas, até mesmo quando não querem falar:

*"Não quero falar,*
*Pois sinto.*
*Não tenho de amar,*
*Pois amo."*

PINHEIRO, Paulo Benedito (Lentomar de Cascais). Eternidade.
In: *Marvento*. São Paulo: Taba, 1981.

Contudo, muitas vezes os afetos são enigmáticos para quem os sente. Exemplos: quando temos muitos motivos para não gostar de alguém de quem gostamos; ou quando deveríamos ser gratos a alguém de quem temos raiva. Há motivos dos afetos que estão fora do campo da consciência; nem mesmo quem os vivencia consegue explicar – só sente a estranheza daquele sentimento que parece "fora do lugar".

*"Eu queria ficar triste*
*Mas não consigo parar de rir...!"*

ALVIN, L. e MASSENA, Vinícius. *Casa e jardim*. Cantada por Marina Lima.

Os afetos também podem ser enigmáticos para aqueles que os supõem em nós a partir de alguma expressão, isso porque, muitas vezes, nossa reação não condiz com o que sentimos (com o que o outro esperava), ou seja, nem sempre o comportamento está em conformidade com os nossos afetos, os quais não queremos (ou não podemos) demonstrar.

*"Nada ficou no lugar*
*Eu quero quebrar essas xícaras*
*Eu vou enganar o diabo*
*Eu quero acordar sua família*
*Eu vou escrever no seu muro*
*E violentar o seu gosto*
*Eu quero roubar no seu jogo*
*Eu já arranhei os seus discos.*
*Que é pra ver se você volta*
*Que é para ver se você vem*
*Que é pra ver se você olha pra mim."*

CALCANHOTO, Adriana. Mentiras. In: *Senhas*. Rio de Janeiro: Sony BMG, 1992.

# AS EMOÇÕES

As emoções são expressões afetivas acompanhadas de reações intensas e breves do organismo, em resposta a um acontecimento inesperado ou, às vezes, muito aguardado (fantasiado) e que, quando acontece...

Nas emoções é possível observar uma relação entre os afetos e a organização corporal, ou seja, as reações orgânicas, as modificações que ocorrem no organismo, como distúrbios gastrointestinais e cardiorrespiratórios, sudorese, tremor. Um exemplo comum é a alteração do batimento cardíaco.

*"Meu coração*
*Não sei por quê*
*Bate feliz*
*Quando te vê."*

BARRO, João de. Carinhoso. In: *Pixinguinha*. São Paulo: RCA-Abril Cultural, 1970.

Durante muito tempo, acreditou-se no coração como o lugar da emoção, talvez pelo fato de, ao manifestar-se, frequentemente a emoção vir acompanhada de fortes batimentos cardíacos. Por isso, até hoje desenhamos corações para dizer que estamos apaixonados.

Outras reações orgânicas acompanham as emoções e revelam vivências ou estados emocionais do indivíduo: tremor, riso, choro, lágrimas, expressões faciais etc. As reações orgânicas fogem ao nosso controle. Podemos "segurar o choro", mas não conseguimos deixar de "chorar por dentro", sentindo aquele nó na garganta. Às vezes até tentamos, mas não conseguimos segurar duas ou três lágrimas que escorrem, traindo-nos e demonstrando nossa emoção.

Assim como o riso e a aceleração dos batimentos cardíacos, o choro – cantado e recantado pelos poetas como expressão de amor, saudade e desejo – é uma das reações mais frequentes e comuns em nossa cultura.

*"Você partiu*
*Saudades me deixou*
*Eu chorei."*

BARCELLOS, Alcebíades e MARÇAL, Armando V. Agora é cinza. In: *Carnaval, confete e serpentina*. Rio de Janeiro: Coopim, 1985.

*"Quem parte leva saudades*
*De alguém que fica."*

HENRICÃO e CAMPOS, Rubens. Está chegando a hora. In: *Carnaval, confete e serpentina*. Rio de Janeiro: Coopim, 1985.

Todas essas reações são importantes descargas de tensão do organismo emocionado, pois as emoções são momentos de tensão em um organismo, e as reações orgânicas são descargas emocionais.

**Nossa cultura estimula algumas reações emocionais e reprime outras.**

Infelizmente, nossa cultura estimula algumas reações emocionais e reprime outras. Os homens sabem bem disso. "Homem não chora" é uma das frases mais comuns na educação de nossos jovens. Infelizmente, o senso comum não foi sensível para aprender com os poetas que se chora, sim, e que choro é expressão de vida afetiva, de amor e de ódio; de força de um organismo que se adapta a uma situação de tensão – nunca um sinal de fraqueza!

Por outro lado, as reações emocionais orgânicas são, até certo ponto, aprendidas, ou seja, nosso organismo pode responder de diversas maneiras a uma situação, mas a cultura "escolhe" algumas formas como sendo mais adequadas a determinadas situações ou tipo de pessoas (por exemplo, de acordo com a idade, o sexo ou a posição social). Durante nossa socialização, aprendemos essas formas de expressão das emoções aceitas pelo grupo a que pertencemos.

Assim, passamos a associar reações do organismo às emoções, as quais podemos distinguir. Por exemplo, distinguimos o choro de tristeza do choro de alegria; o riso de alegria do riso de nervoso.

As emoções são muitas: surpresa, raiva, nojo, medo, vergonha, tristeza, desprezo, alegria, paixão, atração física – ora são mais difusas, ora mais conscientes, às vezes encobertas, às vezes não.

As emoções, por estarem ligadas diretamente à vida afetiva – aos afetos básicos de amor e ódio –, estão ligadas também à sexualidade (amor).

*"Quando transmites o calor*
*De tua mão para o meu corpo*
*Que te espera*
*Me deixas louca*
*E quando sinto que teus braços*
*Se cruzaram em minhas costas*
*Desaparecem as palavras*
*Outros sons enchem o espaço*
*Você me abraça*
*A noite passa*
*Me deixas louca."*

MANZANERO, Armando. Me deixas louca. Versão de Paulo Coelho. In: *Trem azul*. Rio de Janeiro: Som Livre, 1982.

As emoções são nossa própria vida, uma espécie de linguagem na qual expressamos percepções internas; são sensações que ocorrem em resposta a fatores geralmente externos. São fortes, passageiras; intensas, mas não imutáveis. Isso quer dizer que o que hoje nos emociona, amanhã poderá não nos emocionar mais.

Essa força e mutabilidade foi expressa neste poema de Vinicius de Moraes:

*"De tudo, ao meu amor serei atento*
*Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto*
*Que mesmo em face do maior encanto*
*Dele se encante mais meu pensamento*
*Quero vivê-lo em cada vão momento*
*E em seu louvor hei de espalhar meu canto*
*E rir meu riso e derramar meu pranto*
*Ao seu pesar ou seu contentamento*
*E assim, quando mais tarde me procure*
*Quem sabe a morte, angústia de quem vive*
*Quem sabe a solidão, fim de quem ama*
*Eu possa me dizer do amor (que tive):*
*Que não seja imortal, posto que é chama*
*Mas que seja infinito enquanto dure."*

MORAES, Vinicius de. Soneto de fidelidade.
In: *Antologia poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

# Os sentimentos

Os afetos básicos (amor e ódio), além de manifestarem-se como emoções, podem expressar-se como sentimentos.

Os sentimentos diferem das emoções por serem mais duradouros, menos "explosivos" e por não virem acompanhados de reações orgânicas intensas.

**Os sentimentos diferem das emoções por serem mais duradouros, menos "explosivos".**

Assim, consideramos a paixão uma emoção, e o enamoramento, a ternura, a amizade consideramos sentimentos, isto é, manifestações do mesmo afeto básico – o amor.

O importante é compreender que a vida afetiva – emoções e sentimentos – compõe o homem e constitui um aspecto de fundamental importância na vida psíquica. As emoções e os sentimentos são como alimentos do nosso psiquismo e estão presentes em todas as manifestações da nossa vida. Necessitamos deles porque dão cor e sabor à nossa vida, orientam-nos e nos ajudam nas decisões. Enfim, são elementos importantes para nós, que não podemos nos compreender sem os sentimentos e as emoções.

**As emoções e os sentimentos são como alimentos do nosso psiquismo.**

*"Socorro, não estou sentindo nada.*
*Nem medo, nem calor, nem fogo.*
*Não vai dar mais pra chorar.*
*Nem pra rir.*
*Socorro, alguma alma, mesmo que penada,*
*me empreste suas penas.*
*Já não sinto amor nem dor,*
*Já não sinto nada.*
*Socorro, alguém me dê um coração,*
*Que esse já não bate nem apanha.*
*Por favor, uma emoção pequena,*
*Qualquer coisa.*
*Qualquer coisa que se sinta,*
*Tem tantos sentimentos,*
*Deve ter algum que sirva.*
*Socorro, alguma rua que me dê sentido,*
*Em qualquer cruzamento,*
*Acostamento,*
*Encruzilhada.*
*Socorro, eu já não sinto nada."*

ANTUNES, Arnaldo e RUIZ, Alice. Socorro.
In: *Um som*. Rio de Janeiro: Sony BMG, 1998.

Saber e compreender o mundo que nos rodeia é fundamental para que possamos estar nele. A apreensão do real é feita de modo sensível e reflexivo e, portanto, realizada pelo pensar, sentir, sonhar, imaginar.

# Vínculos amorosos

Stockxpert/Image Plus

Somente a mãe "suficientemente boa" faz desabrochar a verdadeira identidade da criança.

Muitos autores na Filosofia e na Psicologia estudaram os vínculos afetivos. Winnicott (1896-1971) foi um dos mais importantes deles. No campo da psicanálise, Winnicott associou seus estudos a questões educacionais e tornou-se referência importante nesse campo.

A criança, desde sua vida intrauterina, se desenvolve a partir do vínculo que mantém com a mãe e depois com os cuidadores próximos. Inicialmente os vínculos são de dependência absoluta, e a criança não se distingue do mundo, ou melhor, o eu do não eu. Nessa fase, a família cumpre um papel de espelho para a criança e é assim que lhe ajuda a intergrar-se no mundo. É como se a criança enxergasse a si mesma quando olha para a mãe. Ali vê refletida a história geracional de sua família, que será influência importante para a constituição do indivíduo.

A necessidade para um bom desenvolvimento está, para Winnicott, diretamente relacionadas à mãe e aos cuidadores.

> *"Somente se há uma mãe suficientemente boa é que a criança inicia um processo de desenvolvimento que seja pessoal e real. Se a maternagem não é suficientemente boa, então a criança torna-se uma coleção de reações à imposição, e a verdadeira identidade da criança falha em se formar ou se torna escondida atrás de uma falsa identidade..."*

WINNICOTT, D. W. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

Assim, se houver condições favoráveis, e para Winnicott elas estão diretamente relacionadas aos vínculos que o indivíduo mantém, ele desenvolverá um ego, com defesas necessárias para sua sobrevivência, desenvolvendo padrões singulares e individuais de conduta e da maneira de se colocar no mundo. Quando não encontrar essas possibilidades no ambiente, permanecerá frágil, desenvolvendo-se a partir de reações aos fracassos do ambiente e não em função de suas necessidades pessoais.

É interessante também registrar que a capacidade da mãe de ser suficientemente boa está relacionada ao vínculo que ela mantém com seu bebê, ou seja, sua capacidade de identificar-se com o bebê.

Os vínculos afetivos estão relacionados, portanto, à segurança. Encontrar no outro a capacidade de garantir segurança emocional e acolhimento. Winnicott relaciona aos processos de desenvolvimento formas de amparo, e tudo está voltado para a formação de um eu único, separado da mãe. A questão poderia ser então vista como: afetos que ligam e permitem, ao mesmo tempo, o desligamento e a individuação.

Várias fases se apresentarão até que se possa passar dos amores do começo da vida para outros amores.

> *"Essa passagem da dependência para a independência, dos amores do começo da vida para outros amores, não se faz sem sofrimento. E, em verdade, só abdicamos desses lugares porque a cultura nos oferece algo em troca – um lugar no mundo dos homens."*

SOUZA, M. L. R. de. *Mais além do sonhar*. São Paulo: Marco Zero, 2003.

E chegamos, assim, a uma idade em que nos vinculamos a muitos outros e nos apaixonamos. Esses amores da vida adulta também foram estudados e trouxemos aqui a análise de Bauman.

O sociólogo polonês Zigmunt Bauman, em seu livro *O amor líquido* (Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004), aborda a fragilidade dos vínculos amorosos na atualidade em todas as relações, desde as mais íntimas (na família, por exemplo). A indiferença na relação entre os cidadãos é a expressão radical da prevalência dos interesses pessoais sobre os coletivos. Relaciona essa fragilidade com o excesso de individualismo e aponta a solidão das pessoas como um de seus efeitos.

Ele analisa um exemplo muito interessante para demonstrar isso: o uso do telefone celular em um grupo de pessoas (no caso, uma família) e cada uma delas, simultaneamente, conectada com outros universos/pessoas que podem estar em vários lugares do mundo; portanto, nenhuma delas está verdadeiramente presente, escutando o outro naquele grupo presencial. Há uma copresença. Essa conectividade com o mundo é marcada pela rapidez e pela superficialidade.

**Na sociedade do "descartável", o consumismo também toma conta das relações e dos vínculos entre as pessoas.**

Outro aspecto que Bauman aborda é que em tempos de consumismo exacerbado e do "descartável", o consumismo também toma conta das relações e dos vínculos entre as pessoas.

> *"(...) por que os relacionamentos seriam uma exceção ao restante das regras da vida? Para funcionar propriamente e fornecer a satisfação prometida esperada, os relacionamentos precisam de atenção constante e manutenção dedicada. Quanto mais tempo duram, mais difícil torna-se manter a atenção e o serviço de manutenção necessário no dia a dia. Consumidores acostumados com produtos de consumo que envelhecem com rapidez e são substituídos acharão incômodo, além de um desperdício de tempo, preocupar-se com uma coisa dessas, e se apesar disso resolverem prosseguir, carecerão de hábitos e habilidades necessários. Os casamentos, escreve Phil Hogan, sempre tiveram seus maus bocados e seus momentos críticos, curtos ou longos – a diferença agora 'é a rapidez com que nos aborrecem'. Lá se vão os tempos da crise dos sete anos. Segundo as últimas descobertas, entre oito meses e dois anos tornou-se o tempo ideal para puxar a tomada do matrimônio [Está se referindo a artigo publicado na Inglaterra.]. E ele explica: 'É difícil ficar chocado com essas notícias. Não só isso parece perfeitamente de acordo com as modernas noções de compromisso e paciência, mas também diz alguma coisa sobre nossa ideia do que seja ser paciente'."*

BAUMAN, Zigmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

Essa paciência, cujo tempo de duração foi radicalmente reduzido, conduz à busca de fins rápidos e radicais para relacionamentos desagradáveis. Contudo, isso pode ainda não ser tão simples quanto livrar-se de um carro velho ou de um computador defasado. Dizer a um parceiro que vá embora porque já não oferece benefícios pode ser angustiante e aí, segundo o autor, pode entrar a colaboração dos especialistas em relações humanas com suas instruções.

Essas reflexões nos fazem considerar os padrões de vida afetiva com os quais estamos envolvidos. Mas, para finalizar, queremos devolver a palavra ao poeta e escolhemos aqui uma poesia de Violeta Parra que destaca a importância da vida afetiva:

> *"O que pode o sentimento*
> *Não pode o saber*
> *Nem o mais claro proceder*
> *Nem o mais amplo pensamento.*
> *(...)*
> *Só o amor com sua ciência*
> *nos torna tão inocentes."*

PARRA, Violeta. Volver a los 17. In: *Geraes*. São Bernardo do Campo: EMI-Odeon, 1976.

## Síntese

1 O estudo da vida afetiva.
2 A dicotomia: racionalidade e afeto.
3 O que são os afetos?
4 Os dois afetos básicos.
5 A ambivalência de sentimentos.
6 O conceito de **emoção**.
7 As reações orgânicas associadas às emoções.
9 A importância das reações orgânicas para a saúde.
10 A função adaptativa das emoções.

## Texto complementar

### O enamoramento

Quando nos enamoramos, por muito tempo continuamos a dizer a nós mesmos que não o estamos. Passado o momento em que se revelou o acontecimento extraordinário, retornamos à vida quotidiana e pensamos que tudo foi passageiro. Mas, para nosso espanto, esse momento nos volta à mente, nos cria um desejo, uma ânsia que só se aplacam quando revemos a pessoa amada ou escutamos sua voz. Mas tudo volta logo a desaparecer, e dizemos a nós mesmos que foi apenas uma exaltação que não tem importância alguma. Talvez haja um pouco de verdade nisso, pois no começo não se distingue bem se é realmente um enamoramento ou se tudo não passa de uma reestruturação radical do mundo social em que vivemos, e que faz parte orgânica de todos nós. Mas se esse desejo reaparece, e torna a reaparecer e se impõe, então estamos verdadeiramente enamorados. O enamoramento é um processo no qual a outra pessoa, aquela que encontramos e que nos correspondeu, se nos impõe como o objeto pleno do desejo. Esse acontecimento nos impõe a reorganização de tudo, e esse fato obriga-nos a repensar tudo, especialmente o nosso passado. Na realidade, não é um repensar, mas um refazer. É, com efeito, um renascimento. O estado nascente (do enamoramento ou dos movimentos sociais) tem a extraordinária propriedade de refazer o passado. Na vida quotidiana, não podemos refazer o passado. Nosso passado existe com suas desilusões, suas recordações, suas amarguras. (...) As pessoas enamoradas (e muitas vezes ambas conjuntamente) reveem o passado e se dão conta de que o que aconteceu foi assim porque, naquele momento, fizeram opções, que elas quiseram e agora não querem mais. O passado não é negado nem oculto, é privado de valor. É verdade que amei e odiei meu marido, mas não o odeio mais; enganei-me, mas posso mudar. Então o passado se configura como pré-história, e a verdadeira história começa agora. Desse modo terminam o ressentimento, o rancor e o desejo de vingança. Não se pode odiar o que não tem mais valor nem importância. Essa experiência muitas vezes provoca nos enamorados uma angústia, uma inquietação. A pessoa amada fala na minha frente sobre o seu passado, sobre seus amores e sobre a pessoa com quem se casou ou com quem vive. De início fala com rancor, num desabafo; depois, pouco a pouco, quase com ternura. Diz: "Ele foi mau para mim, mas me ama; gosto dele, não quero fazê-lo sofrer, gostaria que fosse feliz". Essas palavras indicam um distanciamento que existe apenas porque não há mais tensão, nem medo, nem vingança. Mas podem ser interpretadas como um amor que persiste e que, por vezes, provoca ciúme. A pessoa enamorada pode até relacionar-se com o marido (ou com a mulher), se este não cria obstáculo, sem rancor, com afeto. Seu passado adquiriu outro significado à luz de seu novo amor. No fundo, pode até continuar gostando do marido ou da mulher justamente por estar apaixonada. A alegria desse amor a torna dócil, meiga, boa. É geralmente a outra pessoa enamorada que não aceita esse fato, que não acredita nele, que deseja a pessoa amada somente para si. Como cada um dos dois almeja essa exclusividade e essa certeza, ambos se veem obrigados muitas vezes a se magoarem mais do que cada um desejaria. (...)

ALBERONI, Francesco. *Enamoramento e amor*. Trad. Ary Gonzales Galvão. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

### Cena contemporânea

*No momento em que os espaços públicos e a diversidade se tornam fontes potenciais de ameaça, os laços de confiança só se tornam possíveis entre iguais.*

O impacto da reorganização e da transformação do espaço nas grandes cidades, como efeito das novas práticas sociais, socioculturais, econômicas e de trabalho, deu origem, nas sociedades con-

temporâneas, a uma multiplicidade de novas formas de vida. O modo de produção capitalista, dominante, se incumbiu de converter os espaços urbanos em contextos voltados para a multiplicação financeira e para a promoção do fluxo de pessoas, de veículos e de capital. As ruas foram ocupadas pelos carros e se transformaram num lugar de passagem, em vez de permanência.

Os espaços públicos se tornaram fontes potenciais de ameaças, cuja representação social é medida pela violência e pelo risco. Em contrapartida, os espaços privados passaram a ser vistos como territórios seguros para viver e trabalhar. Também no que se refere ao lazer, a preferência é pelos espaços fechados da casa, dos centros de compras, dos cinemas e das boates. Hoje, nas cidades, as formas predominantes de interação socioafetiva são mediadas pelas redes digitais.

A diminuição dos ambientes públicos de convivência e interação espontânea e a migração da vida social para espaços privados, por meio do confinamento em apartamentos, automóveis e *shopping centers*, concorreram para minimizar as possibilidades de contato entre os indivíduos, ampliando a tensão entre os grupos. Esse fenômeno afeta a todos, de crianças aos mais velhos, e principalmente os adolescentes, contribuindo para exacerbar o individualismo e a competição que, tipicamente, medeiam as relações sociais no capitalismo.

Ao privar as pessoas de oportunidades para estabelecer contatos, trocas e relações de empatia, a vida urbana colabora para que a lógica do "cada um por si, segundo suas capacidades e oportunidades" transcenda a outras esferas da vida, nas quais ela passa a intermediar as relações interpessoais e culturais. Nesse cenário, a tendência é de que a diversidade se torne ameaçadora e as trocas intersubjetivas sejam marcadas pela xenofobia, isto é, pelo temor à diferença e à alteridade. Cada um só consegue estabelecer relações de mínima confiança e despojamento com aqueles que aparecem como iguais.

OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. Vínculos imaginários. In: *O olhar adolescente*. São Paulo, Duetto. n. 2.

## Atividades

1. Descreva para seus colegas um momento de emoção que você viveu, procurando completar a descrição com as reações orgânicas que você sentiu.
2. Qual a importância das emoções e dos sentimentos em nossa vida? Falem de situações que vocês viveram.
3. Discutam a influência da socialização na expressão dos afetos. Vocês conhecem alguma cultura em que as pessoas expressem os seus afetos diferentemente de nós?
4. Escolham uma emoção ou um sentimento e pronunciem-se sobre:

   a) o que aquele afeto significa para você;

   b) quando e como você o sente?

## Para saber mais

### Bibliografia básica

É interessante explorar com os alunos a sua própria vivência afetiva, favorecendo a troca de experiências entre eles. A literatura em Psicologia sobre o assunto não é muito adequada para essa

fase da escolarização. Temos, no entanto, "Emoção e afetividade", texto de Solange Nogueira Buono, public ado no livro *Psicologia no ensino de 2º grau*, coordenado pelo Sindicato dos Psicólogos e CRP-06 (São Paulo: Edicon, 1986). Há ainda o livro *Motivação e emoção*, de Edward Murray (Rio de Janeiro: Zahar, 1978). E, sem dúvida, grande parte dos livros de Psicologia abordam esse aspecto, podendo o professor selecionar textos mais simples que complementem o trabalho.

## ■ Bibliografia avançada

Para os alunos aprofundarem o estudo do tema deste capítulo, sugerimos a leitura de *Teoria das emoções: introdução à obra de Henri Wallon* (Lisboa: Moraes, 1981), de M. Martinet. *O discurso vivo – uma teoria psicanalítica do afeto* (Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982), de André Green, aborda a vida afetiva na obra de Freud e na dos pós-freudianos, como Lacan e Melanie Klein, além de desenvolver uma teoria sobre os afetos baseada na Psicanálise.

## ■ Filmes

- *Tempero da vida* (Grécia). Direção de Tassos Boulmetis. Imagens Filmes, 2003. 108 min.

  O cinema é um excelente meio de provocar, reviver e refletir sobre as emoções e os sentimentos. Qualquer filme pode ser visto com proveito para o debate da vida afetiva, mas indicamos pela beleza que retrata os relacionamentos o filme *Tempero da vida* que apresenta a vida de um astrofísico que retorna a Istambul para reencontrar o avô e seu primeiro amor.

- *Querô* (Brasil). Direção de Carlos Cortez. Downtown Filmes, 2007. 90 min.
  Filho de uma prostituta, Querô não se deixa vencer pela pressão e dificuldades que enfrenta. O filme deve ser visto pela ótica dos vínculos que Querô estabelece com os diferentes grupos com os quais convive.

- *Houve uma vez dois verões* (Brasil). Direção de Jorge Furtado. Columbia Pictures, 2002. 75 min.
  Dois jovens com projetos distintos de vida se apaixonam.

- *Elsa e Fred – um amor de paixão* (Espanha/Argentina). Direção de Marcos Carnevale. Pandora Filmes, 2005. 108 min.
  Conta uma história de paixão entre dois idosos.

CAPÍTULO

# 12

# PSICOLOGIA SOCIAL

Se pensarmos a Psicologia como o estudo do mundo psicológico, torna-se importante incluir nessa ciência a reflexão e o estudo da relação dos indivíduos com o coletivo em que estão inseridos. Como nos tornamos o que somos? A sociedade, os outros e o coletivo têm algo a ver com isso? A relação indivíduo-sociedade é, assim, o tema geral da Psicologia Social.

Psicologia Social é uma área da Psicologia. Seu objeto, no entanto, não tem sido consensual: para alguns é o estudo do comportamento em interação social e para outros é a dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. Vamos lhe apresentar, separadamente, cada uma dessas psicologias sociais, mas antes vamos uni-las para falar de uma só área. Há uma preocupação comum, presente nas duas tendências, que é a relação que os indivíduos mantêm com o coletivo no qual estão inseridos.

## INDIVÍDUO-SOCIEDADE: UMA RELAÇÃO IMPORTANTE

A Psicologia, ao procurar estudar o ser humano e tornar-se a ciência do psicológico de acordo com regras e preceitos da ciência moderna (objetiva, neutra, sistemática e empírica), encontrou dificuldades, pois o sujeito que estuda tem como objeto um sujeito igual a ele. Sujeito e objeto da pesquisa são o mesmo. A exigência da ciência moderna era manter-se afastada do objeto: ser uma ciência objetiva da subjetividade.

**Dicotomia**
Divisão de um conceito em dois grupos contraditórios.

Guiada por essa perspectiva, a Psicologia se respaldou e fundamentou em uma base **dicotômica**: de um lado a subjetividade e de outro a objetividade como coisas separadas. Assim, indivíduo e sociedade ficaram separados nas construções teóricas da Psicologia; pensados como instâncias diferentes e sem relação na sua constituição.

A Psicologia Social, como área da Psicologia, não escapou a essa história. Estudou dicotomicamente a relação indivíduo-sociedade e se perguntou: que influência o coletivo tem sobre os indivíduos?

O nosso primeiro bloco de teorias na Psicologia Social é composto daquelas que, com base nessa separação indivíduo-sociedade, se propuseram a estudar as "manifestações comportamentais suscitadas pela interação de uma pessoa com outras pessoas, ou pela mera expectativa de tal interação". (RODRIGUES, Aroldo e ASSMAR, Eveline M. L. *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes, p. 3) A interação social, a interdependência entre os indivíduos, o comportamento dos indivíduos a partir de um lugar social, o encontro

social são os objetos investigados por essas teorias. Assim, toma-se o encontro social como referência para conhecer o conjunto dos conceitos. Os principais conceitos são: percepção social, comunicação, atitudes, mudança de atitudes, papéis sociais, representação do eu, grupos sociais, socialização.

O segundo bloco é formado pelas teorias que criticaram a dicotomia presente nas teorias do primeiro bloco e partiram para a produção de um pensamento que tomasse o indivíduo e a sociedade como âmbitos de um mesmo processo, em que ambos se constituem mutuamente. Para essas teorias não há humano, da forma como se apresenta, não fosse a vida coletiva, em sociedade. A sociedade, por sua vez, é o espaço criado a partir das relações entre os "sócios" (indivíduos em sociedade) que produzem a vida e a si mesmos. Não se podem entender os indivíduos e sua subjetividade, sem se considerar sua inserção em uma sociedade.

Mas vamos aos poucos.

## Primeiro bloco: as teorias dicotômicas

As teorias desse bloco estão relacionadas diretamente às primeiras incursões no campo que veio a se chamar Psicologia Social. A Psicologia Social tem sua origem marcada pelas preocupações decorrentes da expansão, consolidação e crise do capitalismo durante o século XIX. Tornava-se necessário entender o comportamento dos indivíduos quando eles se encontravam em grandes massas ou multidões. A Sociologia respondia satisfatoriamente a essas questões, mas surgiram tentativas no campo da Psicologia de resolvê-las. Pode-se indicar aí o início da Psicologia Social.

A Psicologia dos povos, por exemplo, respondia a necessidades dos alemães de encontrarem noções e teorizações que pudessem contribuir para a formação rápida da "nação" alemã. Inglaterra e França já estavam à frente nesse movimento, mas a Alemanha precisava avançar na direção da unificação do povo alemão e empregou esforços políticos e intelectuais para isso. Defenderam a ideia teórica de uma alma supraindividual que seria o povo e a Nação. A alma do indivíduo constituiria parte subalterna da alma do povo.

**A alma do indivíduo constituiria parte subalterna da alma do povo.**

O processo migratório do final do século XIX e início do século XX colocou com intensidade o problema da comunicação linguística e de interinfluência dos povos e o interesse em se ter uma psicologia de cada um desses agrupamentos sociais.

Na França e na Itália, a questão do controle das manifestações sociais que aconteciam vai se tornar uma questão importante. A França foi palco das primeiras manifestações contra o capitalismo. O proletariado e os grupos socialistas se organizaram e passaram a ter um lugar como atores importantes na cena social. George Tarde (1890) publicou sobre a Psicologia das massas, produzindo conhecimentos sobre os estados afetivos, não racionais, do comportamento coletivo. Em 1895, Le Bom publicou *Psicologia das multidões*.

Mas, em 1908, é que McDougall e Ross utilizaram sistematicamente o termo Psicologia Social para se referirem ao estudo dos fenômenos presentes na relação indivíduo-sociedade. E, daí em diante, muitas contribuições teóricas foram sendo produzidas nesse campo. Alguns organicistas, postulando que instintos e comportamentos inatos explicavam o comportamento dos indivíduos em sociedade (como McDougall), e outros (como Dewey e William James, posteriormente G. Mead) mais psicológicos postulavam que os comportamentos são adquiridos e aprendidos em sociedade.

... a Psicologia Social vai se desenvolver acolhendo duas visões: uma sociológica e outra psicológica.

Mas é o pragmatismo americano que, no século XX (a partir de 1920), vai permitir o grande desenvolvimento da Psicologia Social. Descolam-se da ideia de Psicologia das massas e trazem o pequeno grupo e as relações interpessoais para o lugar de objeto básico da investigação científica nesse campo.

Sem qualquer crítica à dicotomia, a Psicologia Social vai se desenvolver acolhendo duas visões: uma sociológica e outra psicológica. A divisão era inevitável, pois ao não criticarem e superarem a dicotomia restava escolher qual dos dois âmbitos era a influência mais forte para o outro. A sociedade determinava o comportamento dos indivíduos com sua força coercitiva ou o indivíduo possuía força e características que, recebendo influência da sociedade, a organizava de forma própria, autodeterminando seu comportamento em sociedade.

## A visão sociológica

Influenciada pelas visões sociológicas, em especial a de Durkheim, afirma o domínio da exterioridade sobre o indivíduo. Sua mais completa versão está na Teoria dos Papéis Sociais.

Entendida a sociedade como um conjunto de posições sociais (como a posição de médico, de professor, de aluno, de filho, de pai), todas as expectativas de comportamento estabelecidas pelo conjunto social para os ocupantes das diferentes posições sociais determinam o chamado papel prescrito. Assim, sabemos o que esperar de alguém que ocupa determinada posição.

Assim, quando ocorre um encontro entre duas ou mais pessoas, elas utilizarão indícios da posição que cada uma ocupa para decidir sobre como tratá-la, o que dizer, enfim, como comportar-se. Por exemplo, o médico ser identificado pela roupa branca e pelo estetoscópio pendurado em seu pescoço; a professora, pelos livros, papéis e caderneta de classe que carrega... Enfim, preste atenção e vai ver quantos indícios utiliza para saber quem é a pessoa que se apresenta a você no encontro social e assim poder decidir sobre o que fazer.

Todos os comportamentos que manifestamos em nosso encontro são chamados, na Psicologia Social, de papel desempenhado.

Todos os comportamentos que manifestamos em nosso encontro são chamados, na Psicologia Social, de papel desempenhado. Tais comportamentos, por sua vez, podem ou não estar de acordo com a prescrição social, isto é, as normas prescritas socialmente para o desempenho de determinado papel.

Os papéis sociais permitem-nos compreender a situação social, pois são referências para a nossa percepção do outro, ao mesmo tempo em que são referências para o nosso próprio comportamento. Se no encontro social nos apresentamos como ocupantes da posição de professores ou autores de um livro, sabemos como nos comportar, porque aprendemos, no decorrer de nossa socialização, o que está prescrito para os ocupantes dessas posições. Se formos convidados a proferir uma palestra em sua escola, não iremos vestidos como se estivéssemos indo para o clube.

E aqui vale a pena ressaltar que, quando aprendemos um papel social, aprendemos também o papel complementar, isto é, quando aprendemos a nos comportar como alunos, desde o início de nossa vida escolar, estamos também aprendendo o papel do outro com quem interagimos – o papel do professor.

Os diferentes papéis sociais e a nossa enorme plasticidade como seres humanos permitem que nos adaptemos às diferentes situações sociais e que sejamos capazes de nos comportar diferentemente em cada uma delas. Aprender os nossos papéis sociais é, na realidade, aprender o conjunto de rituais que nossa sociedade criou.

**A nossa enorme plasticidade como seres humanos permite que nos adaptemos às diferentes situações sociais.**

Desempenhar os papéis é também manter a sociedade funcionando e realizando as tarefas necessárias ao seu bom funcionamento e à sobrevivência de todos.

Goffman, no final dos anos 1950 (1959) publicou o livro *A representação do eu na vida cotidiana*. Utilizou a linguagem teatral para fazer avançar a Teoria do Papel. Considerado um autor no campo da Antropologia Social, foi muito estudado e utilizado como referência na Psicologia Social. Construiu um modelo de análise sobre os mecanismos utilizados pelas pessoas, em sociedade, para produzir, controlar e garantir determinada impressão causada. Explicando melhor, para Goffman as pessoas sempre querem causar determinada impressão nos outros e farão tudo para isso. Roupas, maneiras, jeito, assunto, objetos de uso pessoal, enfim, utilizarão o que estiver ao seu alcance para parecer determinada espécie de pessoa. Os recursos utilizados estão disponíveis na cultura, na sociedade e, portanto, são conhecidos também pelos outros, que tenderão, por sua vez, a criar uma impressão, próxima ou não da intenção do indivíduo. Causada a impressão, as pessoas têm agora que garantir que ela seja mantida e, de novo, utilizarão os mecanismos de controle que estiverem ao seu alcance. Goffman descreveu muitos mecanismos utilizados nessas encenações e utilizando a linguagem teatral vai desvendando as formas com que nos comportamos em sociedade.

Em 1961 publicou o livro *Manicômios, prisões e conventos*, no qual utilizando o modelo citado analisou as instituições totais, ou seja, aquelas que abarcam toda a vida dos indivíduos. Sua análise foi útil para as críticas que se sucederam às instituições como prisões e manicômios. Em 1963, outra publicação de Goffman foi importante: O *estigma*, na qual analisou o processo de estigmatização, ou seja, a manipulação das identidades deterioradas.

Goffman deu forma e nome ao chamado controle social à maneira como a sociedade pressiona os indivíduos para que atuem de acordo com as regras e as expectativas sociais. Mas não escapou à dicotomia: de um lado estava o sujeito; do outro, uma sociedade com regras e modelos de conduta. A tarefa da ciência é apenas descrever esse encontro. A subjetividade e o comportamento dos indivíduos estão submetidos à exterioridade de forma mecânica. Há, em Goffman, uma naturalização da pressão social e da tarefa de controlar as impressões.

## A visão psicológica

Dialogando com a visão sociológica, a Teoria Cognitivista – também produção americana da segunda metade de século XX – acreditou ser necessário fortalecer o indivíduo na relação com a sociedade e afirmou que a pressão social, os papéis e as expectativas não terão nenhuma influência sobre os indivíduos se eles não as perceberem. Assim, a forma como o indivíduo se põe frente à sociedade, como percebe os outros, como entende as regras sociais, como lhe chegam as expectativas, tudo isso é fundamental para entender o comportamento em sociedade.

**A pressão social, os papéis e as expectativas não terão nenhuma influência sobre os indivíduos se eles não as perceberem.**

Influenciados pela *Gestalt* (que chega aos EUA com os alemães refugiados do nazismo), vão formular a Teoria Cognitivista.

Cognição é a organização estruturada e significativa que o sujeito faz a partir de suas percepções e das influências que recebe do meio. A interação social e o encontro social são os objetos investigados por essa perspectiva. Vamos imaginar um encontro social e apresentar a partir daí os conceitos.

## Percepção social

Percebemo-nos um ao outro.

Nós, autores deste livro, encontramo-nos com você. Essa é nossa suposição e nosso ponto de partida. O primeiro processo desencadeado é o da percepção social. Percebemo-nos um ao outro. E percebemos não só a presença do outro, mas o conjunto de características que apresenta, o que nos possibilita "ter uma impressão" dele.

Essa impressão é possível porque, a partir de nossos contatos com o mundo, vamos organizando essas informações em nossa cognição (organização do conhecimento no nível da consciência), e é essa organização que nos permitirá compreender ou categorizar um novo fato. Assim, se você estiver vestido de calça jeans, camiseta, tênis e com cadernos e livros nas mãos, a sua aparência nos permitirá percebê-lo como um estudante. E nós, com o dobro da sua idade e um estilo semelhante de vestir, seremos categorizados como professores.

A percepção é, pois, um processo que vai desde a recepção do estímulo pelos órgãos dos sentidos até a atribuição de significado ao estímulo.

## Comunicação

Quando percebemos (condição para o encontro), podemos dizer que já teve início a comunicação. A comunicação é um processo que envolve codificação (formação de um sistema de códigos) e decodificação (forma de procurar entender a codificação) de mensagens. Essas mensagens permitem a troca de informações entre os indivíduos.

Dizemos a você: Muito prazer. Essa é a mensagem que lhe enviamos. Para isso utilizamos o código que é comum entre nós. Você recebe essa mensagem, decodifica-a e então tem condições de nos responder: Eu também tenho prazer em conhecê-los (nova mensagem, no mesmo código, e que, por sua vez, será decodificada por nós).

Jupiter Unlimited/Other Images

A comunicação é um processo que envolve codificação e decodificação de mensagens.

A comunicação não é constituída apenas de código verbal. Também utilizamos para a comunicação expressões de rosto, gestos, movimentos, desenhos e sinais.

A partir desse esquema básico da comunicação: transmissor (aquele que codifica), mensagem (transmitida utilizando um código), receptor (aquele que decodifica), a Psicologia Social estudou o processo de interdependência e de influência entre as pessoas que se comunicam, respondendo a questões do tipo: como se dá a influência, quais as características da mensagem, como aumentar nosso poder de persuasão por meio da comunicação e quais os processos psicológicos envolvidos na comunicação?

## ATITUDES

A partir da percepção do meio social e dos outros, o indivíduo vai organizando essas informações, relacionando-as com afetos (positivos ou negativos) e desenvolvendo uma predisposição para agir (favorável ou desfavoravelmente) em relação às pessoas e aos objetos presentes no meio social. A essas informações com forte carga afetiva, que predispõem o indivíduo para determinada ação (comportamento), damos o nome de atitudes.

Portanto, para a Psicologia Social, diferentemente do senso comum, nós não tomamos atitudes (comportamento, ação), nós desenvolvemos atitudes (crenças, valores, opiniões) em relação aos objetos do meio social.

**Nós não tomamos atitudes, nós desenvolvemos atitudes em relação aos objetos do meio social.**

As atitudes possibilitam-nos certa regularidade na relação com o meio. Temos atitudes positivas em relação a determinados objetos ou pessoas, o que nos predispõe a uma ação favorável em relação a eles. Isso porque os componentes da atitude – informações, afeto e predisposição para a ação – tendem a ser congruentes.

Assim, se você se apresenta como estudante e traz em suas mãos este livro escrito por nós, a possibilidade de desenvolvermos uma atitude positiva em relação a você é muito grande, pois já temos anteriormente informações e afetos positivos em relação a estudantes, principalmente aos que estão lendo nosso livro. Dessa forma, é de se esperar que nosso comportamento em relação a você seja "favorável" – vamos cumprimentá-lo, convidá-lo para tomar um café na cantina etc.

As atitudes são, assim, bons preditores de comportamentos.

No entanto, não é com tanta facilidade que conseguimos prever o comportamento de alguém a partir do conhecimento de sua atitude, pois nosso comportamento é resultante também da situação dada e de várias atitudes mobilizadas em determinada situação. Então, por exemplo, se estamos atrasados para um compromisso no momento em que encontramos você, é possível que nossa previsão de comportamento favorável não se concretize, pois a situação dada apresenta outros elementos que modificam o comportamento esperado.

## MUDANÇA DE ATITUDES

Nossas atitudes podem ser modificadas a partir de novas informações, novos afetos ou novos comportamentos ou situações.

Assim, podemos mudar nossa atitude em relação a determinado objeto porque descobrimos que ele faz bem à saúde ou nos ajuda de alguma forma. Por exemplo, se você desenvolveu uma atitude negativa em relação a nosso livro porque não gostou da capa, esperamos que após lê-lo você possa modificar sua atitude pela constatação de que ele o ajuda, de alguma forma, a compreender melhor o mundo.

Podemos ainda mudar uma atitude quando somos obrigados a nos comportar em desacordo com ela. Por exemplo, você não gosta de alguns rapazes que moram no seu prédio (atitude negativa), mas terá de conviver com eles porque passaram a estudar na mesma sala que você. Para evitar uma tensão constante, que o levaria a um conflito, você tenta descobrir aspectos positivos neles (como o fato de serem bons alunos ou muito requisitados pelas garotas), que permitam uma aproximação e a mudança de atitude (atitude positiva).

Existe uma forte tendência a manter os componentes das atitudes em consonância. Informações positivas sobre os rapazes, por exemplo, levarão a afeto positivo. Informação positiva e afeto positivo levam a um comportamento favorável na direção do objeto.

## Processo de socialização

Nesse nosso encontro, vimos que nossas atitudes são importantes, pois, em certo sentido, são elas que norteiam nosso comportamento. Ainda há a influência dos motivos, dos interesses e das necessidades com que nos apresentamos na situação. Esse conjunto de aspectos psicológicos permite-nos compreender, atribuir significado e responder ao outro.

Então você deve estar se perguntando: De onde vem esse conjunto de aspectos tão importantes?

O indivíduo torna-se membro de determinado conjunto social.

A formação do conjunto de nossas crenças, valores e significações se dá no processo que a Psicologia Social denominou socialização. Nesse processo, o indivíduo torna-se membro de determinado conjunto social, aprendendo seus códigos, suas normas e regras básicas de relacionamento, apropriando-se dos conhecimentos já sistematizados e acumulados por esse conjunto.

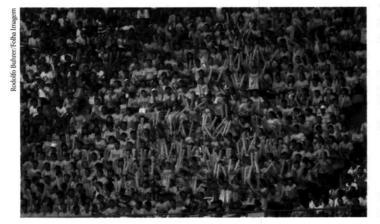
## Grupos sociais

Claro que existem elementos que servem de intermediários entre o conjunto social mais amplo e o indivíduo. Essa intermediação é feita pelos grupos sociais.

Assim, quando se dá esse nosso encontro, poderíamos dizer que estão se encontrando representantes de diferentes grupos sociais: de um lado você, representando sua família, seus grupos de amigos, seu grupo racial, seu grupo religioso etc., de outro lado nós, representando nossos grupos de pertencimento ou de referência, ou seja, aqueles aos quais pertencemos ou nos quais nos referenciamos para saber como nos comportar, o que dizer, como perceber o outro, do que gostar ou não gostar.

Os grupos sociais são conjuntos de indivíduos que, com objetivos comuns, desenvolvem ações na direção desses objetivos. Para garantir essa organização, possuem normas; formas de pressionar seus integrantes para que se conformem às normas; um funcionamento determinado, com tarefas e funções distribuídas entre seus membros; formas de cooperação e de competição; apresentam aspectos que atraem os indivíduos, impedindo que abandonem o grupo.

A Psicologia Social dedicou grande parte de seus estudos à compreensão desses processos grupais, como veremos no capítulo de Psicologia Institucional e processo grupal.

Rodolfo Buhrer/Folha Imagem

Os grupos sociais são conjuntos de indivíduos que possuem objetivos comuns.

# Segundo bloco: a crítica à dicotomia – uma nova Psicologia social

A Psicologia Social, nos anos 1970, começou a fazer críticas à sua própria inserção na sociedade e às suas contribuições e compromissos. Estava aliada a interesses das elites e produzia conhecimentos que ajudavam a aumentar o lucro das empresas, mais do que conhecimentos que pudessem ajudar a melhorar as condições de vida da maioria das populações, principalmente em países do Terceiro Mundo.

Na Europa e na antiga União Soviética é que vamos encontrar autores que aceitaram o desafio de mudar o rumo da Psicologia Social. A preocupação era poder construir contribuições que fossem críticas e possibilitassem visibilidade das condições de exploração e desigualdade vividas nas sociedades. A América Latina recebeu de braços abertos essas novas possibilidades para a Psicologia Social, e no Brasil, em especial, elas vão tomar fôlego e desenvolver-se.

Algumas críticas importantes foram feitas às teorias do primeiro bloco, criando a base para o surgimento de novas concepções em Psicologia Social.

a) É uma Psicologia Social baseada em um método descritivo, ou seja, um método que se propõe a descrever aquilo que é observável, factual. É uma psicologia que organiza e dá nome aos processos observáveis dos encontros sociais.

b) Tem seu desenvolvimento comprometido com os objetivos da sociedade norte-americana do pós-guerra, que precisava de conhecimentos e de instrumentos que possibilitassem a intervenção na realidade, de forma a obter resultados imediatos, com a intenção de recuperar uma nação, garantindo o aumento da produtividade econômica. Não é para menos que os temas mais desenvolvidos tenham sido a comunicação persuasiva, a mudança de atitudes, a dinâmica grupal etc., voltados sempre para a procura de "fórmulas de ajustamento e adequação de comportamentos individuais ao contexto social".

c) É uma Psicologia Social que parte de uma noção estreita do social. Este é considerado apenas como a relação entre pessoas – a interação social – e não como um conjunto de produções humanas capazes de, ao mesmo tempo em que vão construindo a realidade social, construir também o indivíduo. Essa concepção será a referência para a construção de uma nova Psicologia Social.

d) É uma Psicologia Social assentada na dicotomia, separando indivíduo e sociedade como se um pudesse e existisse sem o outro. Suas teorias privilegiam ou um ou outro polo da dicotomia.

> *"(...) A separação entre objetividade e subjetividade leva a uma naturalização tanto dos aspectos subjetivos como dos aspectos objetivos, que, em última instância, faz com que esses aspectos pareçam independer uns dos outros. A partir do momento em que são tomados como independentes, passam a ser vistos como autônomos, com movimento próprio e natural. Caberia à Psicologia estabelecer, da melhor maneira possível, os mecanismos de interação entre os aspectos subjetivos e os aspectos objetivos."*
>
> GONÇALVES, 2001. p. 47

A nova Psicologia Social toma a relação indivíduo-sociedade como básica, mas toma como objeto a dimensão subjetiva dos fenômenos sociais, como afirmam Gonçalves e Bock:

> *"A Psicologia Social é uma área de conhecimento da Psicologia que tem diferentes definições, não apresentando, com clareza, seu objeto de estudo (...) A Psicologia Social está aqui compreendida como o estudo, no âmbito da Psicologia, dos fenômenos sociais na sua dimensão subjetiva. Interessa a essa área compreender os fenômenos sociais a partir da análise da subjetividade que vai sendo constituída ou modificada no decorrer da atuação e inserção social dos sujeitos e, ao mesmo tempo, vai constituindo os fenômenos".*
>
> GONÇALVES e BOCK, 2003, p. 41

Para essas perspectivas, inseridas nesse bloco, o indivíduo age sobre o mundo, transformando-o, e ao fazer isso transforma a si mesmo. Os seres humanos escaparam das suas limitações biológicas e criaram um mundo de cultura; um mundo humanizado. Conquistaram novas habilidades e possibilidades de atuação, enriqueceram sua capacidade de pensar e de criar. Ao trabalharem transformando a natureza, colocam humanidade no mundo material e, na interação com esse mundo, vão conquistando novas possibilidades de ser.

**Assim, os seres humanos e o mundo se transformam em um mesmo processo, caracterizado pela ação coletiva dos humanos sobre o mundo.**

Assim, os seres humanos e o mundo se transformam em um mesmo processo, caracterizado pela ação coletiva dos humanos sobre o mundo. Esse processo é também caracterizado pelas relações sociais que mantêm os humanos unidos para a tarefa de transformação do mundo. Há, portanto, três âmbitos do processo: um individual (ou seja, o processo de transformação que vai acontecendo com o sujeito que vai desenvolvendo registros, sentimentos, habilidades), outro social (o processo de transformação vai se dando para além do indivíduo, no âmbito do coletivo dos sócios) e outro ainda no mundo material (ou seja, o mundo material vai adquirindo formas dadas pelos humanos e vai se transformando).

Sugerimos que você dê aqui uma paradinha e olhe em torno de você. Há algo que não esteja carregado de humanidade? Veja os objetos como se conformam de modo a servir aos humanos, correspondendo às suas necessidades e possibilidades. Os outros humanos também podem ser olhados e vamos ver que somos todos muito parecidos, apesar das diferenças individuais.

Mas cabe lembrar que os humanos não foram sempre iguais e muito menos o mundo à nossa volta. Isso significa que os humanos e o mundo foram se transformando, e isso se deu pela ação do conjunto dos sócios. Atividade humana e relações sociais são dois aspectos fundamentais para a Psicologia Social.

Os humanos não nasceram humanizados; foram se humanizando no processo histórico de transformação do mundo. Esse aspecto é aqui de grande importância, pois não há uma natureza humana que já carregue todas as possibilidades do humano, elas apenas se desenvolvem no decorrer da vida. Os seres humanos conquistaram a humanidade e fizeram isso atuando sobre o mundo e se relacionando com os outros seres. Atividade, relações sociais e cultura são categorias prioritárias para a análise do processo e a compreensão do que faz o ser humano ser como é e o que explica seu comportamento.

Dos **fonógrafos** até os modernos celulares; dos **gramofones** até os modernos *mídia players* portáteis; dos arquivos de papel, ábacos, máquinas de escrever até os modernos computadores. Mudanças nas regras de conduta social, que envolvem desde comer com as mãos no mesmo prato até comer individualmente com talheres; nas formas de vestir-se; nas formas de casamento e relacionamento afetivo; na sexualidade. Esse é o processo histórico de humanização.

**Fonógrafo**

Aparelho que reproduz sons pela vibração de uma agulha sobre os sulcos de um disco.

**Gramofone**

Antigo aparelho reprodutor de sons gravados em disco de vinil.

Tudo isso para dizer que na sociedade vamos encontrar fenômenos (fenômenos sociais) que se desenvolveram ao longo do tempo; foram surgindo como possibilidades e foram encontrando humanos diferentes que os criaram e se adaptaram a essas novas formas.

Norbert Elias é um grande antropólogo que pode nos dar vários elementos decorrentes de seus estudos sobre o "processo civilizador", mostrando a história dos costumes, das regras sociais e do modo como os indivíduos as percebiam, modificando comportamentos e sentimentos. Estamos assim apontando a existência de um âmbito, às vezes pouco percebido, que se refere aos aspectos subjetivos, psicológicos, de toda a história social humana. São emoções, sentimentos, pensamentos, sentidos, significados e desejos vividos pelos indivíduos e pelo coletivo, tendo, portanto, existência social e presença nos produtos criados pelos humanos na cultura.

As teorias desse bloco visam compreender exatamente a existência da subjetividade na vida que é coletiva; social. E compreendendo dessa forma possibilitava que, ao estudar a relação do indivíduo com a sociedade, se pudesse evidenciar as questões sociais responsáveis pela produção das situações de exclusão, dominação e desigualdade vividas. Norbert Elias propôs então novas formas de produzir o conhecimento, novos fundamentos e novo objeto.

Passou-se então a entender como objeto da Psicologia Social o estudo da dimensão subjetiva dos fenômenos sociais.

Várias teorias podem ser encaixadas nesse bloco: a teoria das representações sociais, as leituras foucaultianas na Psicologia Social, as leituras a partir da esquizoanálise, o construcionismo com suas práticas discursivas, mas aqui vamos trazer a contribuição da Psicologia Sócio-Histórica.

## A Psicologia Sócio-Histórica na Psicologia Social

No Brasil, a contribuição de Silvia Lane foi indispensável para que, na Psicologia Social, tivéssemos o desenvolvimento desse pensamento.

Para Silvia Lane, toda a psicologia é social.

> *"Esta afirmação não significa reduzir as áreas específicas da Psicologia à Psicologia Social, mas sim cada uma assumir dentro da sua especificidade a natureza histórico-social do ser humano. Desde o desenvolvimento infantil até as patologias e as técnicas de intervenção, características do psicólogo, devem ser analisadas criticamente à luz desta concepção do ser humano – é a clareza de que não se pode conhecer qualquer comportamento humano isolando-o ou fragmentando-o, como se este existisse em si e por si.*
>
> *Também com esta afirmativa não negamos a especificidade da Psicologia Social – ela continua tendo por objetivo conhecer o indivíduo no conjunto de suas relações sociais, tanto naquilo que lhe é específico como naquilo em que é manifestação grupal e social. Porém, agora a Psicologia Social poderá responder à questão de como o homem é sujeito da História e transformador de sua própria vida e da sua sociedade, assim como qualquer outra área da Psicologia."*

LANE, Silvia T. M. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In: LANE, Silvia T. M. e CODO, Wanderley (Orgs.). *Psicologia Social – o homem em movimento.* São Paulo: Brasiliense, 1994.

Muitos são os "seguidores" e colaboradores de Silvia nesse percurso de reconstrução de uma Psicologia Social sócio-histórica no Brasil.

Vamos retomar alguns aspectos que nos ajudam a esclarecer a posição sócio-histórica na Psicologia Social.

Não há aqui a divisão entre comportamento em situação de interação ou não, como há nas teorias do primeiro bloco. E o que aqui interessa é acompanhar o movimento dos humanos: suas transformações e mudanças que provocam no mundo. Assim, uma das categorias de análise dessa perspectiva é a **atividade**. Outra será **consciência** e outra, ainda, **identidade**. Elas juntas pretendem expressar o movimento humano. **Sentidos** e **significados** tornam-se, na Psicologia Sócio-Histórica, os aspectos de estudo para a compreensão da dimensão subjetiva.

## Atividade

É a unidade básica fundamental da vida do sujeito material. É por meio da atividade que o ser humano se apropria do mundo, ou seja, é ela que propicia a transição daquilo que está fora do ser humano para dentro dele. Pense na criança, na qual isso tudo fica mais evidente. Ela se apropria do mundo engatinhando, andando ou percorrendo com os olhos o ambiente circundante. Ela manuseia os objetos, desmonta-os (infelizmente, às vezes compreendemos isso como destruição), monta-os, balança, lambe, ouve, vê, enfim, do ponto de vista da Psicologia Social, coloca-os para dentro de si, transforma-os em imagens e em ideias que passam a habitar seu mundo interno.

A atividade humana é a base do conhecimento e do pensamento do ser humano.

A prática humana, ou como estamos chamando aqui a atividade humana, é a base do conhecimento e do pensamento do ser humano. Estamos considerando que os indivíduos apresentam uma necessidade de manter uma relação ativa com o mundo externo. Para existirmos, precisamos atuar sobre o mundo, transformando-o de acordo com nossas necessidades. Ao fazer isso, estamos construindo a nós mesmos.

Esperamos que você tenha notado que o ser humano constrói o seu mundo interno na medida em que atua e transforma o mundo externo. Mundos externo e interno são, portanto, imbricados, pois são construídos em um mesmo processo, e a existência de um depende da do outro.

Atuar no mundo é uma propriedade do ser humano, isto é, a atividade é uma das suas determinações.

## Consciência

A consciência humana expressa a forma como o ser humano se relaciona com o mundo objetivo. As aranhas constroem suas teias e reagem à vibração nelas produzida por insetos que ali ficam presos. Essa é a forma como as aranhas reagem ao mundo externo. As abelhas, os pássaros, os peixes e todos os animais apresentam uma maneira específica de relação com o mundo. O ser humano também apresenta o seu modo de reagir ao mundo objetivo: ele o compreende, isto é, transforma-o em ideias e imagens e estabelece relações entre essas informações, de modo a compreender o que se produz na realidade ambiente. A consciência é, assim, um certo saber. Nós reagimos ao mundo compreendendo-o, "sabendo-o".

A consciência não se limita apenas ao saber lógico.

A consciência não se limita apenas ao saber lógico. Ela inclui o saber das emoções e sentimentos do homem, o saber dos desejos, o saber do inconsciente.

Como modo de reagir ao mundo, a consciência está em permanente movimento.

E como será que ela surge?

A consciência não é manifestação de alguma capacidade mística no cérebro humano. A consciência humana é produto das relações sociais que os seres humanos estabelecem. Sem dúvida, foi necessário um aperfeiçoamento do cérebro humano para que se tornasse capaz de pensar o mundo por meio de imagens, símbolos e de estabelecer relações entre os objetos desse mundo, tornando-se mesmo capaz de antecipar a realidade. Mas acredita-se que somente o aperfeiçoamento do cérebro não seria suficiente para propiciar o surgimento da consciência humana, ou melhor, que esse aperfeiçoamento não teria lugar se não houvesse condições externas ao homem que o estimulassem.

Essas condições externas estão hoje pensadas como trabalho, vida social e linguagem.

A consciência, como produto subjetivo, como apropriação pelo homem do mundo objetivo, produz-se em um processo ativo, que tem como base a atividade sobre o mundo, a linguagem e as relações sociais.

O ser humano encontra um mundo de objetos e significados já construídos pelos outros homens. Nas relações sociais, ele se apropria desse mundo cultural e desenvolve o "sentido pessoal". Produz, assim, uma compreensão sobre o mundo, sobre si mesmo e os outros, compreensão construída no processo de produção da existência, compreensão que tem sua matéria-prima na realidade objetiva e na realidade social, mas que é própria do indivíduo, pois é resultado de um trabalho seu.

E agora você deve estar perguntando: Como eu posso estudar a consciência dos indivíduos, se ela é invisível, dado que é mundo interno e não tem uma forma corpórea, física?

**Como eu posso estudar a consciência dos indivíduos, se ela é invisível?**

Estuda-se a consciência por suas mediações. No mundo observável, vamos encontrar, por exemplo, as representações sociais, veiculadas pela linguagem, que são expressões da consciência. Quando alguém discursa ou simplesmente fala sobre algum assunto, está se referindo ao mundo real e expressa sua consciência por meio das representações sociais. A representação social é a denominação dada ao conjunto de ideias que articula os significados sociais, isto é, o sentido construído coletivamente para o objeto, com o sentido pessoal. Envolve crenças, valores e imagens que os indivíduos constroem, no decorrer de suas vidas, a partir da vivência na sociedade.

## Identidade

Outra categoria importante é a identidade.

Se a consciência está em movimento, se o homem, consequentemente, está em movimento, a consciência que se desenvolve sobre o "eu mesmo" não poderia estar estática. Ela também está em movimento.

O indivíduo, nessa concepção, é um eterno transformar-se, mesmo que aparentemente continue com os mesmos olhos, cabelos e até consiga manter seu peso. Isso é só aparência. Estamos nos transformando a cada momento, a cada nova relação com o mundo social, e sabemos disso. A consciência que desenvolvemos sobre "quem sou eu" acompanha esse movimento do real, às vezes com mais facilidade, às vezes com menos, mas acompanha.

Identidade é a denominação dada às representações (ideias e sentimentos) que o indivíduo desenvolve a respeito de si próprio, a partir do conjunto de suas vivências. A identidade é a síntese pessoal sobre o si-mesmo, incluindo dados pessoais (cor, sexo, idade), biografia (trajetória pessoal), atributos que os outros lhe conferem, permitindo uma representação a respeito de si.

**A identidade é a síntese pessoal sobre o si-mesmo.**

Esse conceito supera a compreensão do ser humano como conjunto de papéis, de valores, de habilidades, de atitudes etc., pois compreende todos esses aspectos integrados – o homem como totalidade – e busca captar a singularidade do indivíduo, produzida no confronto com o outro.

A mudança nas situações sociais, a mudança na história de vida e nas relações sociais determinam um processar contínuo na definição de si mesmo.

Nesse sentido, a identidade do indivíduo deixa de ser algo estático e acabado, para ser um processo contínuo de representações de seu "estar sendo" no mundo.

## Sentidos e significados

**O sentido marca a passagem da psique natural para a psique histórico-social.**

Sentido, como conceituado por Vygotsky, representa um agregado de fatos psicológicos que estão registrados pelo sujeito, arquivados, de modo emocionado, ou seja, carregado de afeto e por imagens e sensações. Emerge na consciência e é aspecto essencial da subjetividade, pois como afirma González-Rey, é ele que "define o que o sujeito experimenta psicologicamente diante da expressão de uma palavra. O sentido articula de forma específica o mundo psicológico historicamente configurado do sujeito com a experiência de um evento atual". O sentido marca a passagem da psique natural para a psique histórico-social.

"A produção individual de sentido tem sua gênese no encontro singular de um sujeito com a experiência social concreta" (González-Rey, 2004). Estamos aqui afirmando que a vida social do sujeito não se separa de suas construções psicológicas. Toda vivência representa um processo de produção de sentidos e é ele que nucleia, que organiza, que permite a atuação do sujeito. É, como utilizado por Vygotsky em sua obra, a unidade constitutiva da subjetividade e integra a dimensão subjetiva à coletiva e objetiva do mundo. Individual e social, afetivo e racional, indivíduo e sociedade vão sendo assim integrados em um mesmo processo, em que se pode, como escolha científica, enfatizar o âmbito individual (Psicologia) ou o âmbito social (Sociologia, por exemplo).

Os significados também são categorias. São mais acessíveis, pois são mais duradouros e objetivos. Estão consensuados no coletivo. São possibilitados pelos sentidos, ao mesmo tempo em que fazem parte dos sentidos. São "sentidos" coletivos. Assim, os significados estão postos nas palavras e podem estar até dicionarizados. Sentidos e significados são construídos no processo de interação social e são os "sócios" que podem garantir a existência dos significados.

**A objetividade do mundo coletivo e cultural está representada no mundo psicológico.**

Sintetizando nessa perspectiva, a objetividade do mundo coletivo e cultural está representada no mundo psicológico; é convertida em subjetividade permitindo ao sujeito manter-se como sócio ativo na sociedade, construindo relações e produzindo materialidade cultural.

Assim, ao nos dedicarmos a uma área da Psicologia, como a Psicologia Social, vamos estudar a dimensão subjetiva (sentidos e significados) dos fenômenos que são coletivos. Estamos interessados em entender como os fatos que ocorrem na relação entre os humanos na sociedade, constituindo fenômenos que chamamos de sociais, estão representados ou convertidos em subjetividade. Como a vida vivida coletivamente é sentida, percebida, simbolizada por cada sujeito e pelo coletivo deles. O aspecto que interessa à Psicologia Social está nas formas de sentir, de se comportar, de relatar, de registrar de cada um e do coletivo; está nas leis, nas regras, nos valores; está em cada espaço da so-

ciedade, como um aviso, como uma placa, como um livro, um filme ou uma notícia de jornal; está na educação que a família ou a escola dá às crianças e jovens; está na forma de participação... está nesse espaço de intersubjetividade, como parte integrante de cada fenômeno social. É uma dimensão subjetiva dos fenômenos sociais.

## O ESTUDO DOS FENÔMENOS SOCIAIS

Hely Demutti

Os problemas psicológicos decorrentes das situações de pobreza e miséria são objeto da Psicologia Social.

Violência, preconceito, relações de gênero, exclusão, desigualdade social, movimentos sociais, expressões da cultura, movimentos de juventude, comunicação, relações comunitárias, processos políticos, enfim, qualquer dos fenômenos que ocorrem em nossa sociedade e são analisados a partir dessa existência coletiva, pode ser objeto da Psicologia Social, que estudará a sua dimensão subjetiva.

Tomemos a desigualdade social. De forma superficial, poderíamos dizer que a desigualdade é marcada por uma situação social em que poucos se apropriam de muita riqueza e muitos dividem entre si a pouca riqueza que resta. No Brasil, 10% da população se apropria de 75% da riqueza produzida; 25% é dividida entre os 90% restantes da população. Essa desigualdade básica vai gerar todo um processo de vidas desiguais.

A Economia, a Sociologia, a História, a Geografia, enfim, muitas áreas têm estudado a desigualdade social.

A Psicologia Social, ao estudá-la, vai em busca da visibilidade e da inteligibilidade dos aspectos psicológicos que acompanham, permitem e constituem essa desigualdade.

O que os ricos e os pobres pensam sobre essa situação? Como se sentem nessas condições desiguais? Como agem e reagem? Como se relacionam? No que creem? Tudo isso é dimensão subjetiva da desigualdade social e, portanto, objeto de estudo e trabalho da Psicologia Social.

## O SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO E A HUMILHAÇÃO SOCIAL

Bader Sawaia (2002) tem se dedicado ao estudo da dimensão subjetiva da desigualdade social e da exclusão. Sawaia tem insistido na necessidade de que a Psicologia Social colabore no avanço do conhecimento introduzindo a afetividade como aspecto das análises. Com base em vários autores, incluindo Espinosa e Vygotsky, Sawaia trouxe o conceito de sofrimento ético-político.

> *"(...) o sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e expressar desejo e afeto."*

SAWAIA, 2004, p. 104

Para Sawaia, o sofrimento retira potência das pessoas e deve ser analisado e denunciado pelos psicólogos, contribuindo assim para que a situação se reverta e se construam, coletivamente, melhores condições de vida guiadas por valores éticos de felicidade para todos. Potencializar os sujeitos para que possam protagonizar essa cena social deve ser objetivo dos psicólogos que atuam nessa área.

Ainda nesse bloco, mas com outras referências teóricas da Fenomenologia, temos a contribuição significativa de José Moura Gonçalves Filho, que trabalha com a noção de humilhação social como sentimento que acompanha as situações de dominação em nossa sociedade. Seus estudos com moradoras da Vila Joaniza ou as experiências com seus alunos na vivência de situações de trabalhos considerados subalternos em nossa sociedade são de grande valor no avanço da Psicologia Social.

*"(...) Sem dúvida, trata-se de um fenômeno histórico [o problema da humilhação social]. A humilhação crônica, longamente sofrida pelos pobres e seus ancestrais, é efeito da desigualdade política, indica a exclusão recorrente de uma classe inteira de homens para fora do âmbito intersubjetivo da iniciativa e da palavra. Mas é também de dentro que, no humilhado, a humilhação vem atacar. A humilhação vale como uma modalidade de angústia e, nesta medida, assume internamente – como um impulso mórbido – o corpo, o gesto, a imaginação e a voz do humilhado.*

*"(...) A humilhação social conhece, em seu mecanismo, determinações econômicas e inconscientes. Deveremos propô-la como* uma modalidade de angústia disparada pelo enigma da desigualdade de classes. *Como tal, trata-se de um fenômeno ao mesmo tempo psicológico e político. O humilhado atravessa uma situação de impedimento para sua humanidade, uma situação reconhecível nele mesmo – em seu corpo e gestos, em sua imaginação e em sua voz – e também reconhecível em seu mundo – em seu trabalho e em seu bairro."*

GONÇALVES FILHO, José Moura. *Humilhação Social – um problema político em Psicologia.* Revista *Psicologia USP*. São Paulo, vol. 9, n. 2, 1998.

Humilhação social e sofrimento ético-político são dois conceitos analíticos das situações sociais de exclusão e de desigualdade. Referem-se à dimensão subjetiva que acompanha as vivências em nossa sociedade desigual.

# A Psicologia Social: atividade profissional

Uma das contribuições de Silvia Lane foi a experiência de aplicação de conceitos e principalmente da perspectiva que caracteriza esse bloco no exercício da profissão. As experiências começaram (nos anos 1970) a partir de estágios de alunos do curso de Psicologia na PUC-SP. Os alunos procuravam atender, acompanhar, orientar e principalmente reunir pessoas que moravam em bairros pobres de São Paulo para potencializá-las na busca de soluções para os problemas vividos. A Psicologia Social Comunitária foi se configurando como uma possibilidade de atuação dos psicólogos e hoje tem reconhecimento e espaço em todo o país.

A Psicologia Social vai além da prática da Psicologia Comunitária. Atualmente é reconhecida como uma especialidade da profissão e inclui entre suas práticas a análise e a intervenção em instituições e grupos sociais, em todos os âmbitos de atuação dos psicólogos.

Cabe aqui o trecho da resolução que regulamenta a especialidade de Psicologia Social para fim de obtenção, pelos psicólogos, do título de especialista na área:

> *"I – Atua fundamentada na compreensão da dimensão subjetiva dos fenômenos sociais e coletivos, sob diferentes enfoques teóricos e metodológicos, com o objetivo de problematizar e propor ações no âmbito social. O psicólogo, nesse campo, desenvolve atividades em diferentes espaços institucionais e comunitários, no âmbito da Saúde, Educação, trabalho, lazer, meio ambiente, comunicação social, justiça, segurança e assistência social. Seu trabalho envolve proposições de políticas e ações relacionadas à comunidade em geral e aos movimentos sociais de grupos e ações relacionadas à comunidade em geral e aos movimentos sociais de grupos étnico-raciais, religiosos, de gênero, geracionais, de orientação sexual, de classes sociais e de outros segmentos socioculturais, com vistas à realização de projetos da área social e/ou definição de políticas públicas. Realiza estudo, pesquisa e supervisão sobre temas pertinentes à relação do indivíduo com a sociedade, com o intuito de promover a problematização e a construção de proposições que qualifiquem o trabalho e a formação no campo da Psicologia Social."*

Resoluções do Conselho Federal de Psicologia 05/2003 substituída pela 13/2007.
Disponível em: *www.pol.org.br*. Acesso em: 17 set. 2008.

## Síntese

1 Há dois blocos de teorias na Psicologia Social:
   - A relação indivíduo-sociedade une esses dois blocos;
   - A visão que dicotomiza o indivíduo e a sociedade separa esses blocos.

2 Primeiro bloco: as teorias dicotômicas:
   - A visão sociológica;
   - A teoria do Papel e o Modelo de análise de Goffman;
   - A visão psicológica;
   - A teoria cognitivista;
   - Críticas às teorias e fundamentos das teorias do primeiro bloco.

3 Segundo bloco: a crítica à dicotomia uma nova Psicologia Social:
   - As críticas às psicologias do primeiro bloco;
   - O objeto da Psicologia Social;
   - A teoria sócio-histórica;
   - O estudo dos fenômenos sociais;
   - O sofrimento ético-político e a humilhação social.

4 A Psicologia Social como atividade profissional.

## Textos complementares

(...) a proposta da Psicologia Social sócio-histórica é produzir um conhecimento que permita compreender os fenômenos sociais a partir da constituição histórica e social dos indivíduos, de sua subjetividade. Nessa perspectiva, compreender o indivíduo é compreender ao mesmo tempo a relação indivíduo-sociedade, superando a dicotomia. Não há uma sociedade externa ao indivíduo; não há um indivíduo *a priori* ou independente da sociedade. Desvendar os processos subjetivos e sua constituição é desvendar a relação entre o psicológico e o social, compreendida aqui como uma relação de constituição mútua.

A Psicologia Social se coloca, assim, ao lado de outras áreas do saber que contribuem para a compreensão dos fenômenos sociais, trazendo para a cena a dimensão subjetiva. Ao atuar coletivamente para produzir a sobrevivência, o homem fez isto na relação com outros homens. Criou um espaço intersubjetivo importante para seu desenvolvimento e de seu mundo. Criou a humanidade. Todos os fenômenos que vão acontecendo neste espaço que denominamos de social (porque é fruto das relações entre os homens) estão imbricados com a própria constituição do homem. O homem transforma seu mundo ao mesmo tempo que transforma a si mesmo. Para a psicologia sócio-histórica estudar, no âmbito da Psicologia Social, estes fenômenos, implica falar da relação do homem com seu mundo.

Assim como a Psicologia Social em geral, a psicologia sócio-histórica tem se dedicado ao estudo dos mais variados fenômenos sociais... Entretanto, na perspectiva sócio-histórica, tais fenômenos são, eles todos, olhados da perspectiva da subjetividade dos sujeitos que os constroem, uma subjetividade constituída no processo social e histórico. Compreender a dimensão subjetiva, sua especificidade dentro do fenômeno social é fundamental para a compreensão integral do fenômeno. Mas, só o é na medida em que se vê a subjetividade constituída por e constituindo a objetividade. Ou, dito de outra forma, na medida em que se vê indivíduo e sociedade em unidade dialética e em sua historicidade.

A Psicologia Social se dedica a compreender como o homem se põe nos fatos coletivos e sociais e como resgata para si os elementos que constituirão sua subjetividade...

Nossa tentativa foi mostrar que só é possível compreender a dimensão subjetiva da vida social se se tiver como pressuposto que não há vida social sem subjetividade nem subjetividade fora da vida social.

GONÇALVES, M. G. M. e BOCK, A. M. B. Indivíduo-sociedade: uma relação importante na Psicologia Social. In: BOCK, A. M. B. (Org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em Psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 96.

## Atividades

1. Escolham um fenômeno social que conheçam, busquem dados estatísticos sobre ele e notícias que se relacionem a ele. Então debatam a dimensão subjetiva presente nesse fenômenos.
2. Na atividade anterior é possível que o professor elabore com os alunos um pequeno roteiro para entrevistas com pessoas sobre o fenômeno. A entrevista deve enfocar ideias, sentimentos, experiências de vida, possibilidades de mudança, sempre na busca dos elementos que compõem a dimensão subjetiva que acompanha o fenômeno. Violência, preconceito, exclusão social, relações de gênero são temas interessantes de serem abordados. Pode-se inclusive trabalhar com vários temas em diferentes grupos.

3. Com base no texto complementar, discuta a Psicologia Social do ponto de vista da Psicologia Sócio-Histórica e a compare com as outras perspectivas (sociológica e psicológica).
4. Com base no filme *O show de Truman*, discutam que diferença há entre a vida de Truman e a nossa. Aproveitem para debater a relação que mantemos com a sociedade. No que a sociedade nos impede? Nos que nos possibilita?

## Para saber mais

### ■ Bibliografia básica

O que é *Psicologia Social*, de Silvia Lane (Brasiliense, s/d. Coleção Primeiros Passos) é um excelente começo.

*Psicologia Social*, de Aroldo Rodrigues, Eveline M. L. Assmar e Bernardo Jablonski (Petrópolis: Vozes, 2005) é uma referência importante sobre a Psicologia Social Cognitivista.

*A representação do eu na vida cotidiana*, de E. Goffman (Petrópolis: Vozes, 2006), é referência para a perspectiva sociológica na Psicologia Social.

*O livro Psicologia Social – o homem em movimento*, organizado por Silvia T. M. Lane e Wanderley Codo (São Paulo: Brasiliense, 2006) é também bastante importante, pois é um marco na crítica e construção de uma nova perspectiva em Psicologia Social.

*Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em Psicologia*, organizado por Ana M. B. Bock, M. Graça M. Gonçalves e Odair Furtado (São Paulo: Cortez, 2001), tem sido referência para o conhecimento da perspectiva sócio-histórica.

### ■ Bibliografia avançada

*A perspectiva sócio-histórica na formação em Psicologia*, organizado por Ana M. B. Bock (Petrópolis: Vozes, 2003), traz a proposta da Psicologia Sócio-Histórica na leitura de várias áreas e disciplinas que estão presentes na formação em Psicologia.

*Novas veredas da Psicologia Social*, organizado por Silvia T. M. Lane e Bader B. Sawaia (São Paulo: Brasiliense, 1995), é uma importante publicação da chamada vertente crítica da Psicologia Social.

*O conhecimento do cotidiano:* as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social, organizado por Mary Jane Spink (São Paulo: Brasiliense, 1995), traz várias pesquisas em Psicologia Social, no campo da representação social.

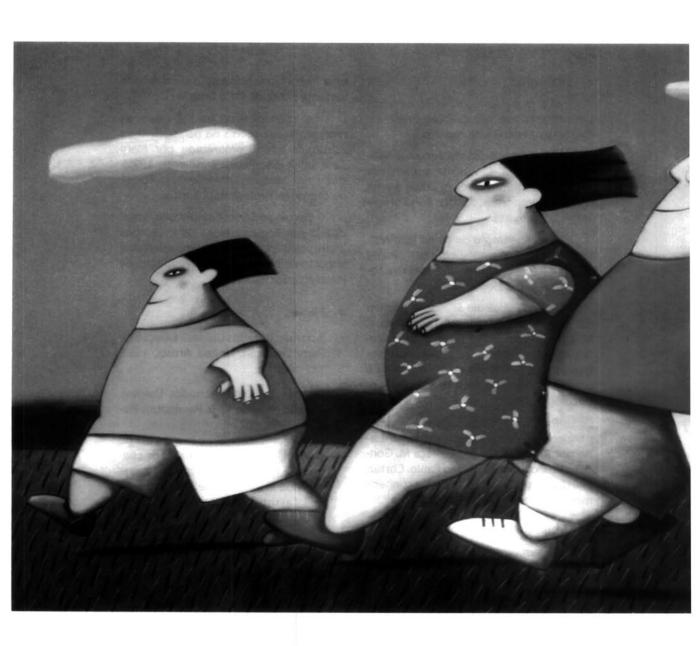
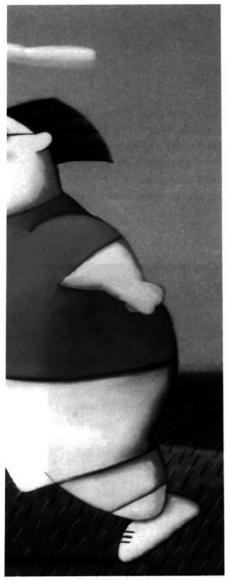
*Psicologia Social Comunitária*, organizado por Regina Helena de F. Campos (Petrópolis: Vozes, 2007), é uma referência importante para a prática comunitária da Psicologia Social.

### ■ Filmes

- *Rain man* (Estados Unidos). Direção de Barry Levinson. United Artists, 1988. 133 min.
- *O show de Truman* (Estados Unidos). Direção de Peter Weir. Paramount Pictures, 1998. 102 min.
  Esse interessante filme traz a vida de Truman, que vai descobrindo os controles a que estava submetido e que sua vida era motivo de um programa de TV assistido por todo o país.
- *O pescador de ilusões* (Estados Unidos). Direção de Terry Gilliam. Columbia Pictures/Sony Pictures. 1991. 137 min.
  Um radialista bem-sucedido, sem compromissos éticos, vive uma crise de consciência e encontra em seu caminho um mendigo que muda sua trajetória de vida. O filme mostra como as situações de vida podem mudar o comportamento e a forma de pensar das pessoas.

PARTE

# III

# TEMAS TEÓRICOS EM PSICOLOGIA

*Família* (2005), de Gustavo Rosa.

*SEXUALIDADE, IDENTIDADE, FAMÍLIA E TRABALHO SÃO TEMAS IMPORTANTES PARA JOVENS, ADULTOS E IDOSOS. SÃO ASPECTOS DA VIDA HUMANA AINDA PERMEADOS POR MUITAS DÚVIDAS, MEDOS E FANTASIAS.*

CAPÍTULO

# 13

## SEXUALIDADE

Esse é um tema em que as mudanças de conduta são visíveis nas últimas décadas: refletem-se na linguagem (Isso é um "tesão"!), no modo de se vestir (o tamanho dos biquínis), na exposição do corpo (nas propagandas) e no culto à perfeição (as academias de ginásticas, o aumento de cirurgias plásticas e a indústria de cosméticos); nas relações provisórias, no "ficar", na precocidade da iniciação sexual, na erotização da infância, nos casamentos *gays*, nos índices de gravidez na adolescência em todas as camadas sociais.

LARRY BRAY / GETTY IMAGES

O "ficar" dos adolescentes expressa a necessidade de tocar e sentir o outro.

O que é a sexualidade humana?

É uma relação erótica com o mundo. Por erótica entende-se, para além do senso comum, uma relação prazerosa, que produz satisfação e bem-estar. Então, é possível compreender a sexualidade como algo mais amplo do que exclusivamente uma necessidade biológica ou restrita aos aspectos reprodutivos.

**A sexualidade está em cada um, é um aspecto constitutivo da humanidade em todos nós.**

A sexualidade está em cada um, é um aspecto constitutivo da humanidade em todos nós.

Antes mesmo de nascermos, ela já está presente no desejo da mãe, no prazer que o casal experimentou no momento da fecundação; continua no imaginário sobre o sexo do bebê e depois na certeza que o ultrassom oferece e nos preparativos para receber um menino ou uma menina.

Isso demonstra que a sexualidade do indivíduo já carrega – antes mesmo de nascer – marcas culturais (expectativas, fantasias do outro). E, quando a criança nasce, os primeiros contatos corporais com a mãe ou o substituto da função materna, nas várias rotinas de cuidado, são fontes de prazer e satisfação. Já começa aí a relação do indivíduo com o mundo, as primeiras experiências de vínculo amoroso.

# Visão da Psicanálise sobre a sexualidade

A Psicanálise nos ensina que, quando somos bebês, o prazer se concentra na **zona oral**; ou seja, o bebê leva tudo à boca e essa é a região do corpo onde há a primazia do prazer que começou com a sucção.

Na sequência, na fase anal, há uma satisfação da criança na produção do "cocô" e do "xixi" e, posteriormente, no controle deles.

Com o crescimento, na **fase fálica**, surge a curiosidade sexual que se expressa por meio de perguntas, jogos e brincadeiras, quando a criança se interessa pelas diferenças anatômicas entre os sexos, de onde e como viemos. A curiosidade sexual e o brincar são dois indicadores do desenvolvimento saudável da criança.

Importante considerar que esse é um processo lento: avança pelo período escolar, e a criança vai, aos poucos, "conferindo" suas fantasias (seu modo de compreender o mundo) com a realidade, por meio das respostas dadas pelos adultos que a rodeiam e, desse modo, vai formando uma ideia sobre como o mundo encara a sexualidade e vai construindo sua própria concepção. Essa curiosidade sexual se amplia em uma curiosidade sobre o mundo: é a fase dos famosos "porquês" onde se inscreve a curiosidade sobre as diferenças anatômicas entre os sexos e sobre a própria origem (de onde viemos?). É interessante observar que a criança, por volta dos quatro anos, não quer uma aula sobre orientação sexual, ela só quer saber "Como o papai pôs a sementinha dentro da mamãe?" ou "Por onde eu saí da sua barriga?".

Saiba que...

A curiosidade sexual é considerada a base para toda a curiosidade sobre o mundo e o principal fator para despertar a aprendizagem.

Um aspecto importante a ser ressaltado é que a criança já aprendeu desde bebê que manipular partes de seu corpo pode produzir uma sensação agradável e, nesse momento da descoberta do mundo, descobre também os genitais, aparecendo de modo mais frequente a masturbação – a manipulação dos genitais (o pênis no menino e o clitóris na menina).

O modo como os adultos ao seu redor lidam com tal situação pode levar a uma passagem natural por essa fase ou não. Ou seja, a manipulação que a criança faz de seu corpo

só tem um caráter de prazer e reconhecer isso, sem a conotação maliciosa que muitos atribuem, pode ajudá-la a passar por essa etapa de modo mais saudável.

Por volta dos seis anos – essa idade é uma referência e não uma norma – inicia-se uma fase que a Psicanálise chama de **latência**. Nessa fase, afirma-se que o interesse sexual diminui e aumenta o interesse pela aprendizagem, pelas "coisas" do mundo. Atualmente, pelas influências da cultura e do fenômeno chamado *erotização da infância*, é possível observar várias manifestações da sexualidade durante as brincadeiras e a curiosidade por temas ligados à sexualidade. Por exemplo, as cenas eróticas das novelas na televisão passam a constituir o universo da criança, tornando-se conteúdo frequente de suas brincadeiras. Assim, crianças de nove anos podem nos surpreender quando perguntam: "O que é sexo anal?".

Nessa idade, observamos a existência do "clube do bolinha" (o grupo dos meninos) e do "clube da luluzinha" (o grupo das meninas): eles preferem os iguais, é o processo de definição da identidade sexual. A exploração do próprio corpo e do corpo do outro é natural (as brincadeiras de "papai e mamãe", de "médico e enfermeira").

Nesse momento do desenvolvimento, as crianças já têm suas próprias "teorias" sobre o ato sexual, a origem dos bebês, o porquê das diferenças anatômicas, mesmo que sejam explicações fantasiosas ou equivocadas. Essas "teorias" revelam como os adultos que circundam aquela criança lidaram com as questões da sexualidade propostas por ela, até ali.

A última fase do desenvolvimento sexual, segundo a Psicanálise, é a **fase genital**. Seu início é caracterizado pela puberdade, em que os aspectos fisiológicos e biológico-anatômicos sofrem alterações profundas: revolução hormonal, desenvolvimento físico acentuado, início do surgimento dos caracteres secundários (pelos, seios). A isso corresponde, também, outro modo de ser e estar no mundo, de se relacionar com o próprio corpo e com o outro.

É a etapa de passagem da bissexualidade infantil para a heterossexualidade adulta. Ou seja, o aspecto biológico da bissexualidade presente desde o nascimento sempre irá existir (por exemplo, homens apresentam glândulas mamárias residuais e ambos os sexos apresentam hormônios sexuais do outro sexo) e, na infância, há o equivalente psicológico dessa bissexualidade, segundo os ensinamentos da Psicanálise. Isso se manifesta na ligação amorosa com o pai e com a mãe, desde a primeira infância: um objeto do desejo e outro objeto de identificação; ou vice-versa, dependendo do sexo da criança.

Na adolescência, a identidade sexual que se constrói desde o nascimento adquire seu perfil como produto da história que o indivíduo viveu até ali.

Saiba que...

A identidade se organiza a partir de identificações com os pais ou seus substitutos, desde a infância.

# E NA ADOLESCÊNCIA?

O tema da sexualidade na adolescência já é falado na sala de visitas. Cada vez com menos constrangimento as mães levam suas filhas adolescentes ao ginecologista, e os pais providenciam preservativos para o menino levar quando for à festa. Os postos de saúde também já distribuem a "camisinha" para o adolescente, sem a presença dos pais. Sinal dos tempos. Algo impensável na segunda metade do século passado, quando os jovens mais avançados da época carregavam a bandeira do amor livre, que significava liberar as relações sexuais dos grilhões e formalidades do casamento e da finalidade de reprodução.

Ole Graf/zefa/Corbis/LatinStock

Os relacionamentos amorosos na adolescência são marcados pela fugacidade.

A sexualidade na adolescência é algo que confunde e desorienta os adultos e educadores: não só a iniciação sexual mais precoce (15 anos? 14? 13?...), mas também os novos padrões de relações amorosas marcadas pela fugacidade, pelos relacionamentos virtuais, pela substituição contínua de parceiros, pelo compartilhamento da relação em trios, pela substituição do(a) parceiro(a) independentemente do gênero; ou seja, na festa a menina ou menino "fica" com meninos e meninas, com naturalidade.

São padrões de conduta para os quais não temos explicações. Há uma perplexidade frente a isso tudo e muitas hipóteses. Estas hipóteses – tentativas de compreender – vão desde o esgarçamento dos valores morais determinando a troca contínua de parceiros e a ausência da religião até a influência da TV, a autonomia excessiva na educação das crianças e dos adolescentes, a falta de controle dos pais sobre seus filhos. Muitos estudos e pesquisas precisam ainda ser empreendidos para sabermos sobre essa ruptura tão radical com os padrões de conduta sexual de gerações anteriores.

Nesses estudos, a psicologia poderá contribuir em certa medida porque o tema da sexualidade e esse fenômeno – os novos padrões de conduta sexual – exigem enfoques multidisciplinares para sua compreensão. A biologia, a medicina, a antropologia, a sociologia, a história têm subsídios importantes que orientaram anteriormente a compreensão do fenômeno da repressão sexual e, agora, podem nos ajudar a compreender esse outro modo de viver a sexualidade na contemporaneidade.

Nem tudo é tão enigmático. Já temos muitos conhecimentos que podem nos orientar nas relações com a nossa própria sexualidade.

Glauco. *Doçura*. Out. 1987. p. 80.

## Uma síntese sobre o que já sabemos

1. O sexo para a espécie humana está associado com a obtenção de prazer. Não é o instinto sexual que define a escolha do parceiro. Há certa racionalidade (avaliação) na escolha com a intenção de obter a satisfação.
2. O amor sexual significa que a **libido** – segundo a Psicanálise – elege um objeto sexual como finalidade para obtenção do prazer. Em outras situações afetivas, como nas relações de amizade e nas relações fraternas, dizemos que a libido está inibida em sua finalidade, que é a obtenção do prazer sexual.
3. A paixão – um estado que tantos procuram – é o extremo do investimento libidinal no outro; ou seja, o indivíduo investe tanta libido no outro (objeto do desejo) que seu **eu** fica empobrecido e enfraquecido, sob o controle do outro. Na paixão, ao contrário da identificação, o **eu** do indivíduo se empobrece; é preciso que a pessoa, em um movimento de defesa do seu eu, volte a investir libido em si próprio, o que pode significar um amadurecimento do sentimento, que, de paixão, transforma-se em amor, um sentimento mais duradouro e que produz bem-estar.

# Algumas questões sobre sexualidade

## O homoerotismo

**O homoerotismo só enfrenta a intransigência e a intolerância de grupos conservadores que não conseguem aceitar uma escolha sexual diferente da considerada padrão.**

O homoerotismo é uma escolha realizada pelo indivíduo – criança, adolescente, adulto – que não tem sentido patológico (não é considerada doença ou desvio de comportamento) e, muito menos, moral (uma escolha influenciada por bons ou maus costumes). Se, por um lado, não sabemos claramente o que determina essa "escolha" (o uso das aspas é porque a escolha não é um processo consciente e planejado a partir do estudo de alternativas possíveis); por outro, sabemos que não se trata de nenhum desvio comportamental ou doença adquirida, ou distúrbio psiquiátrico ou neurológico. A Organização Mundial de Saúde (OMS, órgão ligado à ONU) reconhece isso. Nesse caso, podemos afirmar que se trata de uma opção legítima de investimento de afeto e, na sociedade atual, só enfrenta a intransigência e a intolerância de grupos conservadores que não conseguem aceitar uma escolha sexual diferente da considerada padrão.

## A gravidez precoce

Em um tempo em que as mulheres casam e têm filhos cada vez mais tarde, a gravidez na adolescência chama ainda mais a atenção. É um fenômeno que atravessa todas as classes sociais e um fator de vulnerabilidade na adolescência, ou seja, as adolescentes que engravidam têm menos chances que as demais de seguir um curso considerado próprio para o desenvolvimento psicossocial em nossa cultura: estudar, profissionalizar-se. As mulheres conquistaram essas perspectivas, que incluem o projeto profissional como modo de estar no mundo, e aquilo que ameaça essa realização é visto como fator de vulnerabilidade no sentido de comprometer essa trajetória. A gravidez precoce impede ou dificulta a adolescente de cumprir seu papel de estudante e de se preparar adequadamente para o ingresso no mundo do trabalho. Além disso, em muitos casos, a gravidez

Peter Dench/Corbis/LatinStock

A gravidez na adolescência "queima" etapas do desenvolvimento psicossocial.

é um sintoma da falta de cuidados com o próprio corpo, e é uma condição para cuidar bem do outro (o filho) e aprender a cuidar de si. Uma discussão frequente sobre esse tema refere-se ao papel dos adultos (particularmente os pais) na interdição da conduta dos adolescentes. Ainda é possível?

## AIDS E OS EFEITOS NOS PADRÕES DE SEXUALIDADE

No final do século XX, o campo da sexualidade – que vinha quebrando tabus a partir da "revolução sexual", iniciada nos anos 1960 – foi tomado por um componente perverso: o aparecimento do vírus HIV e, consequentemente, da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – a Aids (do inglês *Acquired Immunological Deficiency Syndrome*). O HIV é contraído pelo contato de fluídos corpóreos (sangue, esperma, corrimento vaginal) que geralmente ocorre durante as relações sexuais, nas transfusões de sangue e no consumo de drogas injetáveis. A força e a letalidade desse vírus influenciaram de forma significativa o comportamento sexual do final do século XX. Nunca a sexualidade esteve tão presente nos meios de comunicação de massa. A necessidade de divulgar formas de prevenir o contágio do HIV – uma questão de saúde pública – acabou por dinamitar o que restava do puritanismo e do moralismo em relação à sexualidade. O incentivo ao uso da camisinha, como principal forma de prevenção, passou a fazer parte do cotidiano. Esse preservativo, que antes era vendido de maneira quase "secreta", clandestina, ganhou as prateleiras dos supermercados, passou a ser divulgado de forma massiva, deixando de causar pudor mesmo entre as camadas mais conservadoras da sociedade. Admitiu-se

o óbvio: os jovens, em geral, mantinham relações sexuais sem usar preservativos; para os casados, a possibilidade de que tais relações ocorressem fora do casamento era bem maior do que se supunha; as estatísticas indicavam altos e crescentes índices de contaminação de parceiros de homens e mulheres casados.

**O cuidado com o próprio corpo e com o outro é central.**

**(...)**

**Uma relação amorosa com o mundo.**

Ao mesmo tempo que era superado o moralismo presente em consideráveis estratos da sociedade, alteravam-se, pelo medo do contágio, as formas mais liberais de relação sexual entre parceiros eventuais. A fidelidade entre os casais de namorados passou a ser cobrada de forma mais intensa, valorizando-se o parceiro fixo. O medo da Aids, à medida que liberava a discussão sobre sexualidade, também propiciava um comportamento mais conservador que se revelou, também, por certo período, na execração dos homossexuais, considerados um grupo de risco. As pesquisas foram mostrando que essa era uma suposição equivocada, pois havia outros grupos de risco e todos deveriam se prevenir porque era e é ainda, embora as pesquisas farmacológicas tenham desenvolvido medicamentos potentes que asseguram a qualidade de vida do paciente, uma questão de saúde. Saúde física e mental, em que o cuidado com o próprio corpo e com o outro é central. Essa centralidade é também o princípio da sexualidade associada ao prazer, ao bem-estar, a uma relação amorosa com o mundo.

## Síntese

1. Os indicadores ou exemplos de mudança nos padrões de conduta sexual.
2. O conceito de sexualidade.
3. A diferença entre sexualidade, prazer e sexo.
4. As etapas do desenvolvimento sexual, segundo a Psicanálise.
5. As características específicas de cada uma delas.
6. A passagem da infância para a adolescência.
7. O papel dos adultos – pais, cuidadores, educadores – no desenvolvimento da sexualidade.
8. O amor, a paixão e outras modalidades de vínculos amorosos.
9. Temas associados à sexualidade: masturbação, homoerotismo, gravidez na adolescência, Aids.

## Texto complementar

### Enigma suportável

**Fantasias inconscientes marcam a primeira relação sexual e delineiam formas particulares da configuração do desejo em garotos e garotas.**

Kaz Mori / Getty Images

O primeiro encontro sexual se dá de maneira distinta para meninos e meninas. No caso deles, vem acompanhado de certo embaraço ante o desejo enigmático da parceira. No delas, sobressaem as fantasias relativas à preservação do objeto de amor.

Nas sociedades industrializadas ocidentais, a iniciação sexual dos rapazes certamente mudou, não acontecendo apenas em prostíbulos, para onde eram arrastados pelo pai ou por outro parente do sexo masculino aos primeiros sinais da puberdade a fim de obter sua "transformação" em homem. Hoje, a maioria dos adolescentes escolhe como, quando e com quem se iniciar; em geral, com alguém tão jovem quanto eles, que lhes desperte desejo e, eventualmente, amor.

Se a possibilidade de escolha é capaz de aproximar o jovem da relação amorosa e da conjugalidade, também pode despertar preocupações mais intensas com o desempenho e embaraço diante do desejo da parceira, enigmático para ele. Enigma que lhe será colocado sempre, mas que aos poucos aprenderá não a decifrá-lo, mas a suportá-lo.

No caso das meninas, as mudanças foram ainda mais radicais. Não estando mais reservada ao companheiro de toda a vida, o marido, a adolescente pode escolher com liberdade entre os parceiros sexuais que deseja. Na hora da escolha muitos optarão por aqueles que também são seus objetos de amor, romantismo tão característico da feminilidade. Em geral, quando decidem iniciar a vida sexual com parceiros com os quais não têm relação constituída, longe das redes afetivas, amorosas, os adultos que se inteiram das circunstâncias tendem a se preocupar.

Se a iniciação feminina sugere a ideia de cuidado e de respaldo afetivo é porque, do ponto de vista subjetivo, inconsciente, ela não é fácil para a jovem. Perder a virgindade pode equivaler à perda de um bem e, por mais consentido que seja, provocar ressentimentos e retaliações inconscientes.

Ora, a jovem que inicia a vida sexual com alguém sem vínculo afetivo, ao contrário do que em geral se pensa, raramente o faz como um ato leviano ou promíscuo: é como se, no inconsciente, ao manter o parceiro amoroso a distância, o poupasse da ira destinada àquele que lhe "roubou" a virgindade.

TAVARES, Eda Estevanell. Encontros e desencontros. *O olhar adolescente*. v. 2. São Paulo: Duetto, 2007.

## Os adolescentes vítimas de abuso sexual

Há alguns anos a opinião pública tomou conhecimento do problema das vítimas de violência; em particular, quando se trata de crianças. No entanto, só muito recentemente ousa-se comentar as violências de caráter sexual. Com relação aos adolescentes, os fatos são igualmente importantes, embora ainda pareçam ter pouco reconhecimento. A adolescência, enquanto tal, continua sendo considerada uma fonte potencial de perigos para a ordem familiar ou social. Os adolescentes, essas crianças com corpo sexuado de adulto, evocam menos ingenuidade e inocência que as crianças. Não só inspiram menos compaixão, mas muitas vezes lhes são emprestadas intenções ou uma maturidade que não possuem, particularmente nas situações em que a sexualidade está em jogo. Ora, basta trabalhar com a medicina dos adolescentes para se confrontar regularmente com situações de adolescentes vítimas de abuso sexual. Nesse campo, encontra-se de tudo: desde meninas assediadas em uma relação sexual "um pouco" forçada por um ou vários parceiros mais velhos até aquelas agredidas ou estupradas por desconhecidos, passando por vítimas de incesto, cujo segredo será desvendado só por ocasião de uma tentativa de suicídio. De maneira geral, a violência que os adolescentes podem sofrer é subestimada. Alguns números, porém, deveriam suscitar reflexão. Por exemplo, os que indicam que a metade das mulheres estupradas (na França) é composta de adolescentes. Se existe um tabu em relação às violências sexuais, trata-se sobretudo da interdição de falar do assunto. A primeira etapa *sine qua non* do trabalho com as vítimas de abusos sexuais – crianças ou adolescentes – é fazer com que esses episódios rompam o silêncio ou o segredo que os dissimula. Caso contrário, é como se, em detrimento das vítimas, o problema "não existisse". Mas é preciso que os adultos se declarem prontos a ouvir esse tipo de coisas, pois, definitivamente, só encontraremos a violência – e a violência sexual em particular – se a buscarmos.

GABEL, Marceline (Org.). *Crianças vítimas de abuso sexual*. São Paulo: Summus, 1977.

## Atividades

1. Pergunte para as gerações mais velhas (pais, professores, tios) sobre virgindade, fidelidade no relacionamento, sexo eventual (e outros temas de interesse) e compare com as ideias do grupo da classe.
2. Faça um levantamento sobre as doenças sexualmente transmissíveis e formas de prevenção.
3. Pesquisem em livros, revistas, jornais ou internet:
   a) Campanhas governamentais e não governamentais contra o abuso sexual de crianças e adolescentes.
   b) Um país onde o homoerotismo é considerado crime e um outro onde há maior tolerância em relação a esse padrão de vida amorosa (casamento entre homossexuais, possibilidade garantida por lei de um casal homossexual adotar filhos). Procure argumentos na cultura local para compreender tais posições.

## Para saber mais

### ■ Bibliografia básica

*Sexualidade começa na infância*, organizado por Maria Cecília Pereira da Silva (São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007), é um livro para pais, educadores e profissionais da saúde. Aborda o desenvolvimento sexual infantil de zero a seis anos e alguns temas difíceis, como a sexualidade em crianças portadoras de deficiência, e discute a questão da orientação sexual na escola.

O livro *Sexo*, de Rosely Sayão (São Paulo: Editora Escuta, 1998), também propõe a discussão de temas atuais que interessam aos jovens.

### ■ Bibliografia avançada

*Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*, de Marilena Chaui (São Paulo: Brasiliense, 1998), é uma discussão bastante aprofundada sobre a repressão sexual no século XX.

De Sigmund Freud, há os *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, nas obras completas (Rio de Janeiro: Imago, 1997). E a *História da Sexualidade*, em três volumes, de Michel Foucault, da Graal.

### ■ Filmes

- *Uma linda mulher* (Estados Unidos). Direção de Garry Marshall. 1990. 119 min.
  Uma garota de programa conhece um rapaz milionário que se apaixona por ela.
- *Tudo o que você sempre quis saber sobre sexo mas tinha medo de perguntar* (Estados Unidos). Direção de Woody Allen. 1972. 87 min.
  Uma sátira inteligente e sofisticada sobre questões complicadas da sexualidade.
- *Juno* (Canadá/Hungria). Direção de Jason Reitman. 2007. 96 min.
  Uma adolescente decide ter o bebê que espera e resolve dá-lo a um casal que tenha condições de criá-lo.
- *Os sonhadores* (EUA/França/Itália). Direção de Bernardo Bertolucci. 2003. 130 min.
  Após se mudar para Paris, um jovem inicia um intenso relacionamento com dois irmãos gêmeos.
- Além de filmes, vídeos de campanhas publicitárias de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis podem ser excelente material de debate.

CAPÍTULO

14

# IDENTIDADE

Vemos uma pessoa desconhecida em uma festa, no pátio da escola ou no ponto de ônibus. Não sabemos nada a respeito dela. É um enigma a ser desvendado. Será? Nem tanto... A partir do momento em que a olhamos, já começamos a conhecê-la: discriminamos o sexo (homem ou mulher), a faixa etária (criança, jovem, adulto), a etnia.

Rick Friedman/Corbis/LatinStock

Tatuagens, *piercings* e outros adereços manifestam a identificação com um grupo.

E, se prestamos mais atenção, podemos perceber alguns detalhes que fornecem outros indicadores sobre esse desconhecido: como o modo de se vestir e os *piercings* o situam em determinado grupo.

Aí, nos aproximamos da pessoa e vem a famosa pergunta: Qual é o seu nome?

Depois dessa primeira pergunta, podemos fazer muitas outras... mais ou menos como aquelas da ficha para procurar emprego, do formulário para fazer crediário ou das entrevistas iniciais com o psicólogo – onde mora e estuda, a idade, a religião, se trabalha ou não, do que gosta e do que não gosta de fazer, enfim, um roteiro que pode ser interminável e se referir ao presente, ao passado e ao futuro desse desconhecido que começa a deixar de sê-lo.

Conhecer o outro é querer saber quem ele é. Quem é você? Quem sou eu? Perguntas não tão simples de serem respondidas e que acompanham a história da humanidade.

## IDENTIDADE: DECIFRA-ME OU TE DEVORO!

Na Grécia Antiga, na cidade de Delfos, havia o oráculo do deus Apolo, em cujo frontispício havia o lema: "Conhece-te a ti mesmo". Na famosa tragédia de Sófocles, Édipo, em dúvida quanto à sua origem, procura esse oráculo para saber quem ele é – sua identidade – e a resposta é aterradora: Édipo é aquele que dormiria com a própria mãe e mataria o próprio pai. Édipo, não sabendo que fora adotado pelos reis de Corinto, nunca mais volta para sua cidade na tentativa de fugir da maldição e vai parar exatamente em Tebas, onde moram seus verdadeiros pais, que ele desconhece. Já na chegada a Tebas, ele enfrenta um homem arrogante que o desafia sem saber que era o rei de Tebas, Laio, seu pai, que viajava disfarçado. Na luta, Édipo acaba matando o homem. Ao entrar em Tebas, depara-se com a esfinge, monstro que aterrorizava a cidade e devorava os visitantes. Decifra o famoso enigma e como reconhecimento é coroado rei de Tebas e recebe a viúva Jocasta, mulher de Laio e sua mãe, em casamento.

Ao procurar fugir de seu destino, encontra a si mesmo.

Erich Lessing / Album / LatinStock

*Édipo e a esfinge.* Relevo em mármore, Museu do Vaticano. "Quem anda com quatro pernas pela manhã, com duas à tarde e três ao anoitecer?" Édipo responde: "O homem, que quando nasce engatinha, quando é adulto anda com seus dois pés e quando envelhece usa sua bengala". A esfinge é destruída caindo num precipício, libertando Tebas de sua maldição.

Muitos séculos depois, Shakespeare escreveria a peça *Hamlet*, cujo mote se vulgarizou: "Ser ou não ser... eis a questão". Agora não é mais o destino que define quem somos, mas buscamos em nossa própria consciência a resposta para esse mistério. Em 1900, Machado de Assis escreve o romance *Dom Casmurro*, que constrói um dos principais enigmas da literatura brasileira para a compreensão de sua personagem principal, Capitu. Ainda hoje se discute se ela traiu ou não seu marido, Bentinho, e essa informação é importante para definir o caráter de Capitu e definirmos sua real identidade.

Portanto, saber quem é o outro é uma questão aparentemente simples e se constitui desafio em cada novo encontro e, mesmo nos antigos, porque as pessoas mudam, embora continuem elas mesmas.

Para compreender esse processo de produção do sujeito, que lhe permite apresentar-se ao mundo e reconhecer-se como alguém único, a Psicologia construiu o conceito de **identidade**.

Esse conceito, como muitos outros em Psicologia, tem várias compreensões e utiliza contribuições de outras áreas do conhecimento. Vamos elencar as principais.

**É em relação ao outro – diferente de nós – que nos constituímos e nos reconhecemos como sujeito único.**

Carlos R. Brandão, antropólogo e educador (na obra *Identidade e etnia*, São Paulo: Brasiliense, 1986), diz que a identidade explica o sentimento pessoal e a consciência da posse de um eu, de uma realidade individual que torna cada um de nós um sujeito único diante de outros eus; e é, ao mesmo tempo, o reconhecimento individual dessa exclusividade: a consciência de minha continuidade em mim mesmo. A referência do autor ao eu em oposição aos outros eus leva-nos a considerar algo bastante importante: é em relação ao outro – diferente de nós – que nos constituímos e nos reconhecemos como sujeito único. Esse aspecto será abordado quando falarmos de identificação e identidade: dois conceitos que, no senso comum, muitas vezes são usados como sinônimos, mas se referem a processos bastante diferentes.

Segundo o psicanalista André Green, o conceito de identidade agrupa várias ideias, como a noção de permanência, de manutenção de pontos de referência que não mudam com o passar do tempo, como o nome de uma pessoa, suas relações de parentesco, sua nacionalidade. São aspectos que, geralmente, os indivíduos carregam a vida toda. Assim, o termo identidade aplica-se à delimitação que permite a distinção de uma unidade e a relação com os outros, propiciando o reconhecimento de si.

Entretanto, tais propriedades – constância, unidade e reconhecimento – descrevem um determinado momento da identidade de alguém, mas não são capazes de acompanhar o processo de sua produção e transformação.

**A identidade, o igual a si mesmo, depende da sua diferenciação em relação ao outro.**

Várias correntes da Psicologia (e a Psicanálise, inclusive) nos ensinam que o reconhecimento do eu se dá no momento em que aprendemos a nos diferenciar do outro. Eu passo a ser alguém quando descubro o outro, e a falta de tal reconhecimento não me permitiria saber quem sou, pois não teria elementos de comparação que permitissem ao meu eu destacar-se dos outros eus. Dessa forma, podemos dizer que a identidade, o igual a si mesmo, depende da sua diferenciação em relação ao outro.

O primeiro "outro" importante é a mãe (sempre ela!), de quem o bebê vai se diferenciando, aprendendo que não é uma extensão dela. São dois indivíduos e, ao mesmo tempo, é o olhar da mãe sobre o bebê que vai dando a ele o seu valor como pessoa. Por isso, as primeiras relações são tão importantes na vida de todos. Nesse processo de diferenciação, a criança começa a escolher outras pessoas como objeto de identificação, pessoas significativas, que funcionam como modelo em relação ao qual o sujeito

Jupiter Unlimited/Keydisc

O primeiro outro importante é a mãe.

vai se apropriando de algumas características, por meio do processo de identificação, e formando sua identidade: o que sou e quero ser, sendo que o que quero ser (o futuro!) já constitui o que sou (o presente). É importante, aqui, esclarecer que o conjunto de experiências, ao longo da vida, permite a cada um "montar" o seu próprio modelo do que pretende ser como homem ou mulher, como profissional, como cidadão etc. Isso porque o que quero ser como mulher, por exemplo, tem como referência várias mulheres que foram importantes para mim, ao longo de minha vida: é um amálgama de características de minha mãe, daquela professora tão especial, da heroína de um romance, da mãe de uma amiga minha. Esse é um modelo com o qual me identifico e procuro construir minha identidade.

Como continuo vivendo e tendo experiências com novas pessoas, posso alterar esse modelo e, nesse momento, podemos perguntar: alguém é sempre igual a si mesmo? Há a possibilidade de mudança de identidade? Se a resposta for afirmativa, estará ocorrendo perda de identidade?

**A identidade é algo mutável, em permanente transformação.**

Essas perguntas são importantes porque introduzem a ideia fundamental de que a identidade é algo mutável, em permanente transformação. Assim, chegamos a um ponto bastante interessante: Como é possível alguém mudar e continuar sendo igual a si mesmo? E é exatamente isso o que acontece. Repare em quantas mudanças ocorreram: Você deixou de ser filho único; não é mais o primeiro aluno da classe; você descobriu que pensa diferente de seus pais em muitas coisas e se deu conta de que seu corpo mudou muito – você, que sempre sonhou em ser aeromoça ou bailarina, agora está pensando seriamente em se profissionalizar na área de enfermagem... e quantas mudanças ainda ocorrerão!

## A IDENTIDADE COMO METAMORFOSE

**A identidade tem o caráter de metamorfose, está em constante mudança. Entretanto, ela se apresenta como em uma fotografia.**

Para compreender esse processo do ponto de vista teórico, Antonio da Costa Ciampa (*A estória do Severino e a história de Severina: um ensaio de Psicologia Social.* São Paulo: Brasiliense, 1987) desenvolveu uma concepção social da identidade em que esta aparece em sua dimensão de processo. Para esse autor, a identidade tem o caráter de metamorfose, ou seja, está em constante mudança. Entretanto, ela se apresenta – a cada momento – como em uma fotografia, "estática", não como uma metamorfose, escamoteando sua dinâmica real de permanente transformação. As transformações referem-se tanto àquelas que são inexoráveis: a passagem da infância para a adolescência e, posteriormente, para a idade adulta; como àquelas que dependem das oportunidades sociais e do acesso aos bens culturais: a possibilidade de estudar, de cursar uma faculdade, de viajar e de ter acesso a outras experiências culturais, por exemplo.

Para esclarecer melhor esse aspecto, o autor utiliza o belíssimo poema *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto.

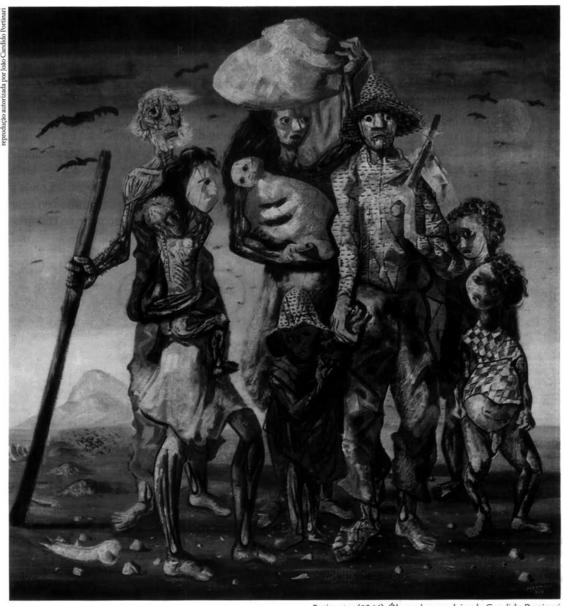
Ao dar nome a alguém, torno-o esse alguém determinado, substantivo. No poema, o retirante se apresenta ao leitor dizendo assim:

*O meu nome é Severino,*
*não tenho outro de pia.*
*Como há muitos Severinos,*
*que é santo de romaria,*
*deram então de me chamar*
*Severino de Maria;*
*como há muitos Severinos*
*com mães chamadas Maria*
*fiquei sendo o da Maria*
*do finado Zacarias...*

Para não ser confundido com outros tantos Severinos, o retirante procura definir, de uma forma substantiva, quem ele é: um determinado Severino, mas, ao falar de sua identidade, ele também está retratando uma realidade social. A realidade social em que está inserido, as condições de vida no sertão do Nordeste brasileiro. Ele fala de como a família se estrutura fragilmente (a falta de sobrenome – não tem outro nome de pia, isto é, de batismo), fala da religiosidade do nordestino (o nome do santo de romaria, a quem se pede e se homenageia dando seu nome aos filhos), da morte prematura das pessoas nessa região (o Severino da Maria do finado Zacarias).

Ao falar do contexto social, ele percebe que, cada vez mais, é semelhante a tantos outros Severinos e que não tem como se apresentar. A sua substantivação não é suficiente para definir sua identidade. Ele só consegue expressar a sua particularidade quando, no final desse trecho, nos diz:

*Mas, para que me conheçam*
*melhor Vossas Senhorias*
*e melhor possam seguir*
*a história de minha vida,*
*passo a ser o Severino*
*que em vossa presença emigra.*

Assim, ficamos sabendo exatamente quem é esse Severino, não na sua definição, na sua substantivação, mas na sua ação, na sua predicação.

*Retirantes* (1944). Óleo sobre madeira de Candido Portinari.

É a atividade que constrói a identidade. Trata-se da predicação de uma atividade anterior, que "presentifica" o ser. Entretanto, pelo fato de estarmos inseridos nas organizações, a ação é fragmentada. Eu sou o que faço naquele momento, e não é possível repor o tempo todo minhas outras facetas, minha ação em outros grupos. Na escola, sou reconhecido como um bom estudante ou um bom jogador de basquete; no meu emprego sou um bom arquivista e, junto aos amigos, sou um bom conselheiro. O bom conselheiro não inclui o arquivista, embora ambos se refiram a mim.

A atividade "coisifica-se" sob a forma de personagem. A forma como apresentamos o exemplo já denuncia isso. Sou arquivista porque arquivo e um bom conselheiro porque dou conselhos. Se desistir de arquivar, não serei mais arquivista.

**É a atividade que constrói a identidade.**

Entretanto, a construção da personagem congela a atividade, e perco a dinâmica de minha própria transformação. A identidade, então, que é metamorfose, apresenta-se como não metamorfose.

A identidade é sempre pressuposta, mas, ao mesmo tempo, tal pressuposição é negada pela atividade, já que ao fazer eu me transformo, o que faz da identidade um processo em permanente movimento. Como a personagem que eu represento é congelada pela pressuposição, eu procuro repor a minha identidade pressuposta durante a atividade. O processo de reposição cria a ilusão de que "o mesmo" está produzindo essa nova ação. Isso gera a **identidade-mito** (personagem congelada, independente da ação), em que a atividade aparece padronizada previamente, e passo a ter certa ilusão de substancialidade. A personagem subsiste mesmo que já não exista mais a atividade, como é o caso de Severino, que, chegando à cidade, é visto como lavrador – um lavrador que já não lavra, que agora lava carros, trabalha como peão na construção civil ou recolhe sucata nas ruas.

# IDENTIDADE E CRISE

Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A identidade é um processo de construção permanente.

É importante que tenha ficado claro que a identidade é um processo de construção permanente, em contínua transformação – desde antes de nascer até a morte – e, nesse processo de mudança, o novo – quem sou, agora – amalgama-se com o velho – quem fui ontem, quando era adolescente, criança. É isso que dá o fio da história de cada um, mesmo que, pela aparência, seja difícil discernir, por trás do presidente neoliberal, o sociólogo marxista perseguido pela ditadura, ou ainda, por trás do apresentador de TV milionário, o antigo camelô das ruas de São Paulo. Um olhar atento, para além das aparências e dos preconceitos, perceberá que o antigo está no novo.

Contudo, há situações em que esse processo de mudança contínuo ocorre de modo intenso, confuso e, muitas vezes, angustiante e doloroso. Falamos, então, em **crise de identidade**.

São momentos, períodos importantíssimos da vida de uma pessoa em que ela procura, com maior ou menor grau de consciência dessa crise, redefinir ou ratificar seu modo de ser e estar no mundo... sua identidade: para si e para os outros.

Um caso exemplar de crise de identidade, em função inclusive de seu caráter inexorável, e que pode ser vivida com mais ou menos sofrimento, é a adolescência. Esse período de vida marca a passagem da infância para a juventude quando, independentemente da vontade do indivíduo, grandes mudanças ocorrem em todos os níveis: o corpo transforma-se, o funcionamento bioquímico altera-se, aumenta a capacidade intelectual de operar com abstrações, de pensar sobre o pensamento – os interesses mudam; o mundo não se restringe ao universo familiar e escolar, e os grupos de pertencimento passam a ter outras expectativas de conduta sobre o adolescente, como a autonomia, o saber cuidar de si, enfim, ocorre uma revolução! E como dar conta de tudo isso que ocorre dentro e fora de mim? Não sou mais criança, não quero ser e, ao mesmo tempo, gosto de deitar no colo da minha mãe. Posso ou não posso? Não quero desagradar meu pai e tenho uma curiosidade enorme de fumar maconha, no que sou incentivado pelos meus amigos. Como dou conta disso? Sou a única garota da minha turma que ainda não transou, tenho medo da Aids, meu namorado vive me pressionando para dormirmos juntos e eu também morro de tesão e... de medo! Fui preparado, mesmo antes de nascer, para ser a sétima geração de advogados da minha família, que já teve até um ministro da Justiça e, neste momento, o que mais quero é estudar música, ser músico. Como enfrentar a família inteira com o meu desejo?

**Um caso exemplar de crise de identidade é a adolescência.**

Quantos conflitos! Quantas dúvidas! "**Ser ou não ser**, eis a questão!"

Embora marcada por intensa "turbulência interna", essa crise pode significar – e, na maioria das vezes, o é – um período de "confusão" criadora, em que há o luto da perda do corpo infantil e a estranheza quanto àquele corpo adulto (ele mesmo!) que o adolescente desconhece e deseja, e que vai se constituindo, inexoravelmente. Às mudanças do corpo correspondem mudanças em sua subjetividade. "O novo corpo é habitado por uma nova mente" (OUTEIRAL, José. *Adolescer – estudos sobre adolescência.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.). Novas influências amalgamadas: o grupo de pares; personagens do mundo intelectual, artístico, esportivo, político; aquele professor fantástico; os pais que, sem dúvida, continuam sendo importantes figuras de identificação.

**Na adolescência, às mudanças do corpo correspondem mudanças na subjetividade.**

E de tudo isso se produz alguém novo, com rupturas mais ou menos intensas com a história pregressa que, sem dúvida, estará inscrita na sua biografia e, portanto, será constitutivo de sua identidade tudo o que já viveu.

A crise de identidade na adolescência é algo inevitável, contudo, existem outras crises que são construídas e produzidas pelo próprio indivíduo e/ou por circunstâncias sociais e biográficas.

Uma situação dessas é descrita por Maria Lúcia V. Violante (no livro *O dilema do decente malandro: a questão da identidade do menor-Febem.* São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1985), quando estuda a situação dilemática vivida por adolescentes autores de ato infracional abrigados em uma instituição de privação de liberdade, em São Paulo: ser "malandro", isto é, permanecer na criminalidade, ou ser "decente", isto é, romper com a trajetória da criminalidade e escolher um projeto de vida de inserção na coletividade. A situação de conflito é concretizada pelas duas referências de identificação que se tornam igualmente importantes: o discurso dos educadores e o discurso dos colegas do seu grupo de referência. Não é fácil decidir: do ponto de vista desses adolescentes, há perdas e ganhos em qualquer uma das opções.

# Estigma

O estigma refere-se às marcas – atributos sociais que um indivíduo, grupo ou povo carrega.

Uma introdução ao estudo da identidade não seria completa se não abordássemos o **estigma**. O que é isso? Goffman autor no campo da Antropologia e da Psicologia Social publicou um estudo importante sobre o tema e possibilitou a utilização científica do termo. O estigma refere-se às marcas – atributos sociais que um indivíduo, grupo ou povo carrega e cujo valor pode ser negativo ou pejorativo. Imagine o que significa para um indivíduo, em termos pessoais e sociais, ser egresso da prisão ou de instituição psiquiátrica; ser homossexual, prostituta ou portador do vírus HIV? Imagine o que significou, para o indivíduo, ser judeu na Alemanha nazista, ou negro na África do Sul durante o *Apartheid*?

Esses são atributos facilmente reconhecíveis como carregados de um valor negativo para a maioria das pessoas e determinam, para o indivíduo, um destino de exclusão ou a perspectiva de reivindicação social pelo direito de ser bem tratado e ter oportunidades iguais. O estigma revela que a sociedade tem dificuldade de lidar com **o diferente**. Essa dificuldade é "perpetuada", ao longo das gerações, pela educação familiar, pela escola, pelos meios de comunicação de massa, e também por nós em nosso cotidiano, o que leva à construção de uma carreira moral para o indivíduo estigmatizado, sua identidade vai incorporar esse atributo ao qual corresponde um valor social negativo. Um exemplo chocante e ilustrativo desse fenômeno ocorreu na década de 1990, quando uma menina de seis anos foi proibida de frequentar uma pré-escola e expulsa de outra por ser portadora do HIV. Existem inúmeros exemplos como esse, cujo modo de a sociedade lidar demonstra que há um percurso, um destino que essas pessoas devem cumprir.

Um aspecto bastante importante desse processo, que pode envolver um indivíduo, um grupo ou um povo inteiro e acompanhar o indivíduo desde o seu nascimento (uma característica física, por exemplo) ou ser adquirido ao longo da vida (assumir a própria homossexualidade), é o atributo negativo, que pode ser internalizado pelo indivíduo e influenciar decisivamente sua autoimagem e autoestima.

Nesse sentido, é importante prestar atenção em situações semelhantes ao processo de estigmatização, que pode permear a vida cotidiana. Exemplo: na escola, a professora que reiteradas vezes afirma que determinado aluno "tem dificuldades", "é burro", "cabeça-dura", "difícil de aprender" sem dúvida poderá ser uma experiência marcante para ele, que, se internalizar tais comentários, passará a ver a si próprio da forma como a professora o vê e diz ser, e esse aluno, que não tem dificuldades, poderá realizar a profecia de fracasso pregada por ela.

# As novas identidades

As possibilidades de conexão, de novas informações, são ilimitadas. Qual o efeito dessas novas experiências na constituição de suas identidades?

Uma característica do mundo globalizado é a ausência de fronteiras econômicas e culturais: as empresas são transnacionais, as mesmas músicas e roupas (por exemplo, a calça *jeans*) são consumidas internacionalmente. Para as novas gerações que transitam pelo universo *on line*, em papos rápidos e múltiplos, as fronteiras geográficas também não existem. Estão todos conectados ao mesmo tempo com vários lugares do mundo, e as possibilidades de conexão, de novas informações, são ilimitadas. Qual o efeito dessas novas experiências na constituição de suas identidades?

Não há dúvida que ter um amigo na Austrália com quem você conversa todos os dias e fala até de suas intimidades sem nunca tê-lo visto é uma experiência que produz diferenças no modo como o jovem ou adulto se vê no mundo e nas relações. Mas quais são essas diferenças?

Ao mesmo tempo, o individualismo como traço das novas identidades fica contraditório com o consumo maciço dos mesmos produtos mostrados universalmente como ícones de identidade. E mais, esses produtos rapidamente se substituem na sociedade do descartável – ininterruptamente tem um novo filme, outro *game*, outro corte de cabelo, a última dieta que é mais eficiente –, é como estar sempre **sintonizado** nessas circunstâncias de vida extremamente transitórias. A transitoriedade é a marca da atualidade: é necessário transmutar-se inteiro a cada momento, a cada novo grupo para ser aceito, para participar, para ter uma identidade ali. Como isso é possível?

Quando se discute esse tema, um aspecto sempre lembrado é que as novas gerações têm padrões de conduta – um modo de pensar, sentir e agir – que revelam uma ruptura, mais radical do que em gerações anteriores, com os valores da história, da tradição, com os valores transmitidos pelos pais. As mudanças são velozes. Isso levou o historiador Eric Hobsbawm a afirmar que esse é o fenômeno mais enigmático do fim do século XX, pois "os filhos têm pouco a aprender com seus pais"; e seus efeitos – na constituição dos sujeitos e do mundo – ainda estão por ser conhecidos!

**O fenômeno mais enigmático do fim do século XX: "os filhos têm pouco a aprender com seus pais".**

# Para finalizar

Agora que você conhece os vários fatores e processos envolvidos na construção da identidade, imagine um encontro casual com uma pessoa desconhecida. Ao vê-la, você saberá responder às perguntas: Quem é ela? Qual a sua identidade? Não, mas, você já sabe algumas "coisas" importantes. E uma delas é que a aparência (que inclui o comportamento observável) é um ponto de partida para conhecer essa pessoa.

Os atributos visíveis da identidade são sinais importantes para iniciar a longa trajetória de descoberta do outro, mas não são suficientes. Lembre-se: as aparências podem enganar ou... as pessoas estão em contínuo processo de mudança...

## Síntese

1. A concepção de identidade de Carlos Rodrigues Brandão.
2. As propriedades do conceito de identidade proposto por André Green.
3. A importância do "outro" na formação da identidade.
4. A concepção psicossocial da identidade.
5. A diferença entre mudança (metamorfose) e crise no processo de formação de identidade.
6. Estigma. Efeitos sobre o indivíduo ou grupo objeto do estigma.
7. Importância e equívocos dos sinais aparentes na descoberta do outro.
8. As novas identidades.

## Texto complementar

# Moda verde-amarela e a ressignificação da identidade nacional

Essa febre verde-amarela começou bem antes de 2006, certamente os fenômenos Pelé, Gisele Bündchen, Ronaldo e Ronaldinho Gaúcho também contribuíram.

Mas é de quatro em quatro anos – por ocasião da Copa do Mundo, e na Semana da Pátria – a cada ano, quando se vê renovar uma forte manifestação identitária da nação.

"O Brasil está na Moda. Gisele Bündchen, Ronaldinho, Lula, Alexandre H., Almir Slama... Várias temáticas levaram o Brasil a estar presente no mundo dos negócios, no mundo da moda e no mundo político. E, no momento, e mesmo antes da Copa, o tema verde-amarelo já estava sendo utilizado de forma saudável, envolvendo orgulho, origem e tradição." (produtora de eventos, 38 anos).

"O Brasil está na moda, o Brasil é moda no Brasil, o Brasil é moda no exterior, o Brasil é a bola da vez. Porque o Brasil tem alegria, tem futebol, tem povo que trabalha, povo que luta, tem samba, tem MPB, tem ginga, tem problemas socioeconômicos que não tiram a alegria do brasileiro dizer: sou brasileiro!" (publicitária, 23 anos).

O impacto do global despertou um novo interesse pelo local, e nessa articulação tem a possibilidade de explorar a diferenciação local. Essa diferenciação produz, simultaneamente, novas identificações globais e locais. Embora as indústrias culturais das sociedades ocidentais dominem essas redes, as sociedades da periferia estão sempre abertas às influências culturais ocidentais. Diante disso, elas são as que mais produzem novas identidades.

"Brasil está na moda (pra mim este é o problema, é que a moda é passageira). Todos estão esperando o *dream team* entrar em campo, apresentar os ícones do futebol brasileiro, que não jogam mais no Brasil, levantar a bandeira verde e amarela depois do gol, fazer uma coreografiazinha engraçada. De repente é esta a nossa melhor aparição no exterior." (músico, 29 anos)

(...) Na fusão de diversas tradições culturais têm-se o hibridismo e o sincretismo cultural, cada vez mais presentes nas passarelas, convivendo com o *revival* de expressão ao nacionalismo, às vezes representado por velhas e desgastadas identidades do passado, mas combinada e recombinada, como se fosse nova, com um "ar" do tempo atual.

"Em termos de moda, roupa, calçados, estilistas, neste mercado, sim, estamos na moda, na Europa e EUA sim. Havaianas, guaraná, comida, música. Isto já há dois anos. Mas, penso que isto é passageiro. A indústria cultural nos escolheu neste momento para, de novo, gerar produtos, negócios. Amanhã talvez seja o México? O mercado funciona assim. Oferta e procura, a partir de uma 'tendência global'." (produtor cultural e educacional, 32 anos).

A Copa do Mundo é mais uma oportunidade para reforçar a identidade nacional, possibilitando uma redescoberta de vínculos identitários. A moda consegue, em última instância, circunscrever determinados espaços socioculturais que acabam por constituir um elemento agrupador. E, na estética, tem-se a possibilidade de experimentar, de sentir junto e, também, uma forma de reconhecer-se.

Na relação da moda com as cores verde e amarelo vemos, em primeiro lugar, uma manifestação artística, na sua estrutura informativa e cultural. Em segundo lugar, uma coesão entre os valores e identidades do indivíduo e do grupo, com o mundo dos objetos. E, em terceiro lugar, a comunicação

no papel crucial para revelar ao consumidor as novidades em termos de objetos, os relacionamentos e as experiências possíveis, num clima de cumplicidade.

"Vi um 'abrigo' da Coca-Cola. Lindo! Mas muito escancarado Brasil. Muito verde e amarelo, com certeza eu usaria só nessa época agora de Copa do Mundo. Não sou muito brasileiro não, patriota. 'Gosto de vestir outras culturas'. Mas hoje à tarde após o treino da academia eu comprei um produto que a embalagem era verde e amarela. Salgadinho da Elma Chips."(estudante M.20 anos).

(...) "No quesito futebolístico acho que o Brasil é a bola da vez sim. (...) mas, por outro lado, há muita pobreza, corrupção, mortes, etc. O povo brasileiro poderia se preocupar um pouco mais com isso do que com um simples esporte, um jogo de futebol... e, enquanto acontecem os jogos, tem gente morrendo, passando frio, e fome..." (estudante M.22 anos).

(...) "Não dá para negar que estamos aos poucos dando nossos primeiros passos em direção a sentimentos sinceros quanto ao nosso País, acho que um pouco pelo nosso próprio crescimento como povo e nação e um outro pouco de tanto vermos os 'outros' desfilarem suas camisetas, bandeiras e símbolos com um orgulho, que para nós, não fazia lá muito sentido não." (designer gráfico M.43 anos)

Vive-se, atualmente, uma era de valorização ao descartável e os modismos estão por toda parte, não apenas no vestuário. Um aparelho de celular de dois anos atrás já é considerado antiquado, pesado e cafona. Objetivamente, a sociedade não precisa que os produtos se renovem esteticamente com tamanha velocidade.

Se isso acontece é porque as indústrias, como a da moda, movimentam grandes somas em dinheiro e são empregadoras, direta e indiretamente. Ora, se não existisse uma renovação constante nas tendências, essa enorme estrutura que se formou não conseguiria se sustentar. E, sob esta ótica, a questão é meramente econômica.

"Na Europa, eu vi que há uns 4 anos o Brasil começou a ser mais conhecido, está nas notícias, o futebol e a música brasileira ajudaram muito, mais a Gisele. As pessoas gostam do 'astral' brasileiro, da 'tribo brasileira'. Quem não gosta de esporte, mulher bonita e música?" (filósofa, consultora em comunicação, 61 anos).

No rádio do táxi em Londres, toca Bebel Gilberto. Na balada *underground* em Berlim Oriental, rola "Uma Boa Ideia" (cachaça 51). Nas mesinhas a céu aberto da Piazza Navona, em Roma, camisetas *retrô* da Seleção de 70. Nas areias de Ibiza, na Espanha, biquínis Rosa Chá. E, num beco escuro de Paris, há filas debaixo de chuva para entrar no bar à brasileira Favela Chic. Ali se toma Brahma *long neck* a 9 euros.

É certo que aos olhos dos gringos o modo de vida do brasileiro, seu jeito relaxado e criativo de ver os problemas do cotidiano, possuem ingredientes que são altamente inspiradores: a liberdade, a miscigenação, a musicalidade e o exotismo.

## Conclusão

A moda verde-amarela reflete o momento e o sentimento do brasileiro com relação à sua nacionalidade. A ressignificação expressa pelo uso das cores verde e amarela cria um novo paradigma na construção da identidade nacional e promove o Brasil no cenário internacional.

IWANCOW, Ana Elisabeth. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0599-1.pdf>. Acesso em: 02 out. 2008.

## Atividades

1. Discutam e caracterizem a situação de crise de identidade (adolescência) pela qual vocês acabaram de passar ou estão passando.
2. Caracterizem o estigma em relação ao "menino de rua" e conversem sobre as possíveis consequências sobre sua trajetória de vida futura.
3. As biografias constituem material interessante para o estudo do tema deste capítulo. Além das publicadas, é possível trabalhar com a própria história de vida ou a de uma pessoa próxima. Procurem analisar os dados que marcam a continuidade e as mudanças na identidade.
4. A partir do texto complementar, discutam que outros aspectos têm composto a identidade dos brasileiros.

## Para saber mais

### ■ Bibliografia básica

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, S. T. M. & CODO, W. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SÓFOCLES. *Édipo Rei*. Porto Alegre: LP&M. 2007.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Obra de domínio público, disponível no *site*: www.dominiopublico.gov.br.

ASSIS, Machado. *Dom Casmurro*. Obra de domínio público, disponível no *site*: www.dominiopublico.gov.br.

### ■ Bibliografia avançada

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade & Etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CIAMPA, Antonio da Costa. *A estória do Severino e a história da Severina: um estudo de Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

### ■ Filmes

- *A identidade Bourne* (Estados Unidos, Alemanha, República Tcheca). Direção de Doug Liman. Universal Pictures do Brasil, 2002. 119 min.
- *A supremacia Bourne* (Estados Unidos, Alemanha). Direção de Paul Greengrass. UIP/Universal Pictures do Brasil, 2004. 108 min.
- *O ultimato Bourne* (Estados Unidos). Direção de Paul Greengrass. Universal Pictures do Brasil, 2007. 111 min.
  Série baseada na história de Jasão, o príncipe deposto que busca sua verdadeira identidade. Adaptada do romance de Robert Ludlum.
- *Jubiabá* (França/Brasil). Direção de Nelson Pereira do Santos. Riofilme, 1987. 100 min.
  Discute a identidade étnica brasileira a partir de romance homônimo de Jorge Amado.
- *O dragão da maldade contra o santo guerreiro* (França/Brasil/Alemanha Ocidental). Direção de Glauber Rocha. Globo Vídeo/Mapa Filmes, 1969. 100 min.
  Matador de cangaceiros contratado para exterminar bando descobre nos criminosos um idealista e revê seus conceitos.
- *Terra em Transe* (Brasil). Direção de Glauber Rocha. Globo Vídeo/Versátil, 1967. 106 min.

Eldorado, país fictício da América Latina, é um cenário de metáforas de um Brasil de corruptos que lutam pelo poder.

- *Frida* (Estados Unidos/Canadá/México). Direção de Julie Taymor. Imagem Filmes, 2002. 123 min.
  Conta a história da artista plástica mexicana Frida Khalo – bissexual, feminista, amante de Trotsky e casada com o artista plástico comunista Diego Rivera.

- *Amnésia* (Estados Unidos). Direção de Christopher Nolan. Paris Filmes, 2000. 116 min.
  Conta a história de um homem que por situação traumática não consegue se lembrar de situações recentes, tendo de recorrer a registros em seu corpo como forma de lembrança. A relação memória e identidade pode ser debatida com sucesso a partir desse interessante filme.

CAPÍTULO

# 15

# PROCESSOS GRUPAIS E INSTITUIÇÕES

A nossa vida cotidiana é demarcada pela vida em grupo. Estamos o tempo todo nos relacionando com outras pessoas. Mesmo quando ficamos sozinhos, a referência de nossos devaneios são os outros: pensamos em nossos amigos, na próxima atividade que vamos realizar, pensamos no nosso namoro, em nossa família. Raramente encontraremos uma pessoa que viva completamente isolada, mesmo o mais asceta dos eremitas levará, para o exílio voluntário, suas lembranças, seu conhecimento, sua cultura. Por encontrarmos determinantes sociais em qualquer circunstância humana, podemos afirmar que toda Psicologia é, no fundo, uma Psicologia Social.

Talvez seja por isso que nossas vidas encontram sempre certa regularidade, que é necessária para a vida em grupo.

As pessoas precisam combinar algumas regras para viver juntas.

As pessoas precisam combinar algumas regras para viver juntas. Se estiver em um ponto de ônibus às sete horas da manhã, será necessário ter alguma garantia de que o transporte aguardado passará por ali mais ou menos nesse horário. Alguém combinou isso com o motorista. Dependemos do outro em nosso cotidiano. Um funcionário precisou abrir o portão da escola, cujas dependências já estavam devidamente limpas; um professor nos espera; ao chegar à escola, encontro colegas que também têm aulas no mesmo horário. A esse tipo de regularidade normatizada pela vida em grupo chamamos **institucionalização**.

Dada a importância da vida dos grupos (e em grupo) e do processo de institucionalização, esses dois temas têm se destacado ultimamente no campo da Psicologia Social. O primeiro, a Psicologia dos Grupos, é recorrente e pode-se dizer que, apesar de sua atualidade, é um tema clássico. O segundo tema – Psicologia Institucional – só é encontrado na literatura especializada a partir da metade do século XX. De certa maneira, esses temas estão interligados, e isso nos levou a abordá-los em um mesmo capítulo.

### Saiba que...

Silvia Lane é autora importante da Psicologia Social brasileira que afirmava que "toda a Psicologia é social" (In: LANE, S. T. M. & CODO, W. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1982). Contudo, Sigmund Freud, em 1921, já afirmava que "na vida mental individual aparece integrado sempre, efetivamente, o 'outro', como modelo, objeto, auxiliar ou adversário, e, deste modo, a psicologia individual é ao mesmo tempo e desde o princípio uma psicologia social, no sentido mais amplo, no entanto, plenamente justificado". (In: FREUD, Sigmund. *Psicologia de las Masas y Analisis del Yo*. 3. ed. Obras completas, v. III. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.)

# A construção social da realidade

Para entendermos a Psicologia Institucional precisamos, primeiro, conhecer o processo de institucionalização que ocorre em nossas sociedades. Na realidade, vivemos mergulhados em instituições e, por isso, antes de entrarmos no assunto, devemos desfazer algumas confusões muito comuns geradas pelos vários entendimentos do que seja "instituição". O termo é utilizado, de forma corriqueira, para designar o local onde se presta um determinado tipo de serviço – geralmente público, como os serviços de saúde e social. Frequentemente ouvimos alguém mencionar que trabalha na instituição tal, ou somos orientados a procurar determinada instituição para resolver um tipo de problema. É o caso dos hospitais e centros de saúde, ou dos locais que atendem crianças e adolescentes. O termo instituição também pode ser empregado para determinadas organizações sociais, como a família – "A família é uma instituição modelar" – frase mencionada com certa frequência. Entretanto, quando falamos aqui no termo instituição, não nos referimos a esses sentidos mais conhecidos e utilizados em nosso dia a dia. Mas, antes de definirmos o termo, vamos identificar a origem do processo de institucionalização da sociedade, o que permitirá entender melhor a referência teórica na qual nos fundamentamos.

# O processo de institucionalização

O processo de institucionalização, de acordo com Berger e Luckmann – autores muito consultados para definir como se dá a construção social da nossa realidade –, começa com o estabelecimento de regularidades comportamentais. As pessoas vão, aos poucos, descobrindo a forma mais rápida, simples e econômica de desempenhar as tarefas do cotidiano. Vamos imaginar o homem primitivo: no momento em que começou a ter consciência da realidade que o cercava, ele passou a estabelecer essas regularidades. Um grupo social que vivesse, fundamentalmente, da pesca, estabeleceria formas práticas que garantissem a maior eficiência possível na realização da tarefa. Pode-se dizer que um hábito se estabelece quando uma dessas formas repete-se muitas vezes. Um hábito estabelecido por razões concretas, com o passar do tempo e das gerações, transforma-se em tradição. E o que acontece? As bases concretas, estabelecidas com o decorrer do tempo, não são mais questionadas. A tradição se impõe porque é uma herança dos antepassados. Se eles determinaram que essa é a melhor forma, é porque tinham alguma razão. Quando se passam muitas gerações e a regra estabelecida perde essa referência de origem (o grupo de antepassados), dizemos, então, que essa regra social foi institucionalizada.

**As pessoas vão, aos poucos, descobrindo a forma mais rápida, simples e econômica de desempenhar as tarefas do cotidiano.**

A monogamia – o casamento entre duas pessoas – pode ser considerada uma dessas instituições. É sabido que as sociedades primitivas não a conheciam. Os casamentos eram poligâmicos. A monogamia surge, então, na Grécia antiga e no Oriente Médio com o estabelecimento da propriedade privada e a descoberta da paternidade biológica. Entre alguns povos primitivos, o papel de pai era atribuído ao irmão materno mais velho; as famílias eram matrilineares (baseadas na linhagem materna) e imperava o matriarcado. No início do modo de produção escravagista da organização social antiga (como foi o caso da Grécia), o surgimento das cidades, da propriedade privada e a descoberta da paternidade biológica colocavam o homem da época diante de uma questão: a herança. As pessoas (no caso, os homens) que acumulavam riquezas durante sua vida não tinham para quem deixá-las.

Obra do artista chinês Zhao Fang, que retrata o casamento monogâmico, na década de 1930.

A família paterlinear e o casamento monogâmico constituíam a forma de organização que definia, claramente, uma maneira de perpetuar a propriedade por meio da herança. O filho passou a ser o herdeiro dos bens paternos. Para isso, esses homens proprietários passaram a estabelecer, como regra, que suas mulheres deveriam manter relações sexuais somente com eles próprios (em função da descoberta do funcionamento da paternidade biológica) e, assim, teriam certeza de que o filho lhes pertencia. Hoje, qualquer pessoa de nossa sociedade ocidental, questionada sobre a monogamia, dirá que o casamento se dá dessa forma porque "é natural". Curiosamente, ainda temos culturas, como a muçulmana, que não adotam a monogamia como regra e, apesar dessa evidência contrária, alguém que pertença a nossa cultura continuará considerando a monogamia natural. A esse fenômeno chamamos instituição.

# Instituições, organizações e grupos

A **instituição** é um valor ou regra social reproduzida no cotidiano com estatuto de verdade, que serve como guia básico de comportamento e de padrão ético para as pessoas em geral. A instituição é o que mais se reproduz e o que menos se percebe nas relações sociais. Atravessa, de forma invisível, todo tipo de organização social e toda a relação de grupos sociais. Só recorremos claramente a essas regras quando, por qualquer motivo, são quebradas ou desobedecidas.

A instituição é o que mais se reproduz e o que menos se percebe nas relações sociais.

Se a instituição é o corpo de regras e valores, a base concreta da sociedade é a **organização**. As organizações, entendidas aqui de forma substantiva, representam o aparato que reproduz o quadro de instituições no cotidiano da sociedade. Elas podem ser um complexo organizacional – um Ministério, como, por exemplo, o Ministério da Saúde; uma Igreja, como a Católica; uma grande empresa, como a Volkswagen do Brasil; ou podem estar reduzidas a um pequeno estabelecimento, como uma creche de uma entidade filantrópica. As instituições sociais serão mantidas e reproduzidas nas organizações. Portanto, a organização é o polo prático das instituições.

O elemento que completa a dinâmica de construção social da realidade é o **grupo** – o lugar onde a instituição se realiza. Se a instituição constitui o campo dos valores e das regras (portanto, um campo abstrato), e se a organização é a forma de materialização dessas regras por meio da produção social, o grupo, por sua vez, realiza as regras e promove os valores. O grupo é o sujeito que reproduz e, em outras oportunidades, reformula tais regras. É também o sujeito responsável pela produção dentro das organizações e pela singularidade – ora controlado, submetido de forma acrítica a essas regras e valores, ora sujeito da transformação, da rebeldia, da produção do novo.

O elemento que completa a dinâmica de construção social da realidade é o **grupo**.

Há um campo da Psicologia especializado no estudo das relações entre grupos, organizações e instituições e temos algumas teorias disponíveis para esse tipo de estudo. René Lourau e George Lapassade (que nos serviu de referência nesta parte) trabalham em certa consonância no campo, por eles definido, da Análise Institucional. Trata-se de uma sociologia das instituições que reúne bases psicanalíticas, marxistas e também da linguística. Os autores buscam identificar os grupos sujeitados (em consonância com a estrutura de poder) e os grupos sujeitos (em consonância com os processos instituintes). Como as estruturas de poder coisificam os grupos capturando o desejo, há um processo de sujeitamento desses grupos que abandonam seu próprio desejo (o desejo de autonomia) substituindo-o pelo desejo institucionalizado. O grupo sujeito é o que percebe essa dimensão oculta das organizações e traz à tona o problema. Há uma pressão sobre o grupo para sujeitá-lo ao máximo e uma pressão do ponto de vista do sujeito que busca a distância máxima das forças instituídas. A situação ideal é a que visa à melhor distância, reconhecendo a vida institucional e ao mesmo tempo garantindo a expressão do sujeito.

A maneira de denunciar as formas do controle subjetivo não é fácil ou simples. Há forte resistência do grupo, temor do desconhecido, do que pode acontecer sem as antigas regras. Em geral, as pessoas com vocação para a posição de grupo sujeito são isoladas, controladas, excluídas. O processo não é racional, mas repleto de racionalizações que escondem a realidade. Geralmente, a crise ocorre de forma ocasional e espontânea, sem que se possa prever o acontecimento. Esse acontecimento desencadeador da crise é chamado de **analisador** e permite revelar uma situação.

O grupo sujeito é aquele que, na presença do fator analisador, saberá reagir impondo uma nova regra e negociando uma condição mais justa.

Numa fábrica em que o controle é muito rigoroso e os trabalhadores são impedidos de conversar durante o período de trabalho, a tensão aumenta. Se esse controle é realizado de forma cruel, com uso de assédio moral (o chefe faz chantagem para manter o controle), será produzido um ambiente de medo, perseguições, de busca de favorecimento. O uso continuado desse procedimento fará com que os trabalhadores pensem ser normal esse tipo de administração e assumam como problema pessoal a crueldade do chefe quando dirigida a eles. O medo impede que se comente abertamente sobre os acontecimentos, ninguém sabe quem é "amigo" do chefe e estará disposto a denunciar qualquer desvio de conduta. O silêncio passa a ser o signo do controle. Entretanto, a quebra de uma máquina, um acidente de trabalho que atinja um dos operários, uma revolta pessoal de um deles no momento que está sendo injustiçado, enfim, um acontecimento grave que quebre a rotina de forma muito inesperada terá o poder de acordar o grupo de sua letargia do medo. Para que isso se dê, é preciso que o grupo tenha a vocação para se transformar em grupo sujeito. Os grupos sem esse perfil não ouvirão o apelo do fator analisador. O grupo sujeito é aquele que, na presença do fator analisador, saberá reagir impondo uma nova regra e negociando uma condição mais justa e digna de trabalho.

O grau de saber e não saber dos grupos sobre sua própria história e potência para transformá-la é chamado **transversalidade**. Assim, grupos sujeitos têm alto grau de transversalidade e grupos sujeitados têm baixo grau de transversalidade. O fator analisador, quando adquire potência para transformar os grupos, aumenta o grau de transversalidade. Em última instância, o desejo dos grupos caminha para a autoanálise e a autogestão. Um bom exemplo de processos de autogestão e autoanálise é o da **economia solidária**.

Outra corrente institucionalista é a de Felix Guattari e Gilles Deleuze. Guattari foi um psiquiatra francês responsável por uma experiência importante de desinstitucionalização do hospital psiquiátrico francês chamado *La Borde*. De certa maneira, com a liderança de Jean Oury, lá nasceu a psicologia institucional na década de 1950. O próprio Oury convidou Guattari para trabalhar nesse hospital.

Gilles Deleuze foi um grande filósofo francês do final do século XX e fez um estudo sistemático da filosofia desde os pré-socráticos, passando por Hume, Leibniz e chegando a Nietzsche. Nesse percurso, ele reescreveu a filosofia resultando em uma análise própria e em um método deleuziano. A sua reunião com Felix Guattari se dá a partir dos acontecimentos de Maio de 68 na França. Nessa época, estudantes e operários tomaram Paris de assalto, montaram barricadas nas ruas e mobilizaram toda a sociedade. Intelectuais como Sartre aderiram ao movimento que poderia ter mudado a história da França. O movimento arrefeceu e foi controlado pelas forças policiais, mas deixou uma profunda marca, bastante lembrada em livros, filmes e peças de teatro.

Deleuze e Guattari participaram ativamente, e Deleuze ministrou aulas em uma das universidades ocupadas pelos estudantes (ocupação de longa duração). Esse convívio permitiu uma parceria que durou o resto de suas vidas e gerou muitas publicações conjuntas. Guattari se fortaleceu com a filosofia de Deleuze e este com a militância do outro.

Guattari, nos anos que antecederam o movimento de Maio de 68, trabalhou ativamente na construção de uma teoria da análise institucional e na organização de uma federação que reunisse todos os grupos que trabalhavam com essa perspectiva. Depois do encontro com Deleuze, os dois escreveram uma obra monumental chamada *O Anti-Édipo*, que é uma análise institucional da psicanálise. Ali, eles lançaram as bases do que seria a teoria da *esquizoanálise*. Nesse livro discutem o papel social da esquizofrenia e a capacidade social do delírio do esquizofrênico de fazer a leitura crítica do seu entorno. Também no caso

desses autores, a busca é pela constituição dos grupos sujeitos e da superação dos grupos sujeitados. Consideram, como Lourau e Lapassade, que as formas de controle estão ocultas, mas não confiam no método marxista (adotado por Lourau e Lapassade), que passam a criticar, utilizando para isso as bases da filosofia de Nietzsche. Analisam profundamente as formas de atravessamento institucionais (a maneira como as crenças no controle se difundem ocultamente nos grupos) e os níveis de transversalidade. Rompem com o tradicional método estruturalista, muito em voga na França durante os anos de 1960 a 1980 e passam a ser chamados de pós-estruturalistas ou pós-modernos.

Na publicação de *Mil Platôs*, obra da maturidade da dupla, Deleuze e Guattari defendem a ideia das múltiplas conexões dos acontecimentos. Aqui o método deleuziano, inspirado em Nietzsche, supera completamente a visão estrutural do marxismo. Já não há uma teleologia na obra de Deleuze e Guattari (a busca de uma finalidade como uma nova sociedade). Apregoam um novo futuro para a humanidade, mas ele é imprevisível, construído nas dobras do controle exercido pelo modo *capitalístico* de produção. Não há mais um eixo, uma condição axial que nos leve ao mais profundo da análise. Agora tudo é superfície e os caminhos seguem a dinâmica rizomática (raiz da samambaia) indo em todas as direções, muitas vezes inesperadas.

**Os movimentos sociais acabam sendo consumidos pelo capitalismo que os pasteuriza e controla.**

Essa nova condição da fase atual do capitalismo exige muita lucidez do analista e ao mesmo tempo o coloca em permanente risco de erro. Tudo muda para ficar como está! Trata-se do processo constante de mudança que desterritorializa qualquer produção que não se enquadre no processo de produção *capitalístico*. Os movimentos sociais, por mais virulentos que sejam, acabam sendo consumidos pelo capitalismo que os pasteuriza e controla. E não há saída, a não ser produzir uma nova forma de combate que, de antemão sabemos, em algum momento será capturada.

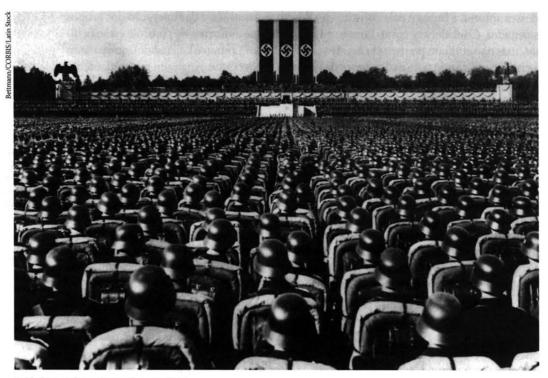
# A importância do estudo dos grupos na Psicologia

Quando falamos em grupos, estamos abordando um tema que, de certa forma, é o tema fundante da Psicologia Social. Os primeiros estudos sobre os grupos foram realizados no final do século XIX pela então denominada Psicologia das Massas ou Psicologia das Multidões. Um dos primeiros pesquisadores desse assunto foi Gustav Le Bon, autor de um conhecido tratado intitulado "Psicologia das Massas" (*Psicologie des Foules*, no francês). Pode-se dizer que, de certa maneira, os pesquisadores do final do século XIX foram influenciados pela Revolução Francesa e, mais precisamente, pelo impacto que causou nos pensadores do século XVIII (como foi o caso de Hegel). Os pesquisadores se perguntavam o que teria sido capaz de mobilizar tamanho contingente humano, como o que fora mobilizado durante essa revolução.

**Os primeiros estudos sobre os grupos foram realizados no final do século XIX.**

## Saiba que...

**O fenômeno das massas, hoje tão comum, era novidade na época. A Revolução Francesa espalhou uma vaga revolucionária que atingiu toda a Europa, principalmente a Alemanha, ecoando até mesmo na América Latina, com lutas de libertação nacional, como a ocorrida no Peru. O processo de independência dos Estados Unidos da América do Norte ocorreu um pouco antes da Revolução Francesa e esses dois episódios inauguraram os governos democráticos modernos.**

Bettmann/CORBIS/Latin Stock

Soldados na Alemanha Nazista, em 1936.

O que se perguntava no campo da Psicologia era o que levaria uma multidão a seguir a orientação de um líder mesmo que, para isso, fosse preciso colocar em risco a própria vida. Qual fenômeno psicológico possibilitaria a coesão das massas? Essas perguntas não eram descabidas como, infelizmente, foi possível observar durante o processo de ascensão do governo do Terceiro Reich – Adolf Hitler – na Alemanha, na década de 1930. Esse triste episódio, que levou o mundo à Segunda Guerra Mundial (de 1939 a 1945), exemplificou as possibilidades de manipulação das massas.

O caso da Alemanha nazista foi surpreendente porque demonstrou até que ponto é possível produzir uma forma de hipnotismo coletivo. Entretanto, nem sempre os episódios de mobilização popular podem ser considerados um fenômeno irracional em que as pessoas perdem momentaneamente sua capacidade de discernir a realidade, ficando à mercê de um líder carismático que, na verdade, tenciona manipulá-las em função de interesses particulares ou políticos. Hoje sabemos que, em diversas ocasiões, as pessoas se unem e formam massas compactas muito organizadas e autônomas, com objetivos claros e racionais. Um exemplo dessa capacidade de mobilização ocorreu em nosso país, em 1984, por ocasião da campanha das Diretas Já, episódio importante para a queda da ditadura militar. Milhões de pessoas que foram às ruas e aos comícios estavam conscientes de sua participação.

Apesar de a Psicologia Social surgir com o estudo das massas, será com grupos menores, os quais têm objetivos claramente definidos, que se desenvolverá a pesquisa de grupo. Esse desenvolvimento ocorreu a partir de 1930, com a chegada, aos Estados Unidos, de Kurt Lewin – professor alemão refugiado do nazismo. Lewin passou a pesquisar no Massachusetts Institute of Technology (MIT) – renomado instituto americano – onde

Fernando Santos/Folha Imagem

A manifestação pelas eleições diretas no Brasil, em 1984, foi um fenômeno que possibilitou a coesão das massas.

desenvolveu a primeira teoria consistente sobre grupos. Essa teoria influenciou tanto a Psicologia, que a partir dela surgiu um campo na Psicologia Social denominado **Cognitivismo**. O trabalho de Lewin também influenciou bastante o desenvolvimento de uma teoria organizacional psicológica que, nas empresas, é aplicada no estudo das relações humanas no trabalho.

# A dinâmica dos grupos

Exemplos mais detalhados da teoria dos grupos elaborada por Lewin e levada adiante por seus colaboradores podem ser encontrados no compêndio escrito por Cartwright e Zander, editado pela primeira vez em 1953, nos Estados Unidos. Os dois volumes trazem uma síntese de tudo o que foi produzido sobre dinâmica de grupo a partir dos estudos iniciais de Kurt Lewin. Exemplos de temas abordados: coesão do grupo (condições necessárias para sua manutenção); pressões e padrão do grupo (argumentos reais ou imaginários, manifestos ou velados que seus membros utilizam para garantir a fidelidade dos demais aos objetivos do grupo e ao padrão de conduta estabelecido); motivos individuais e objetivos do grupo (elementos que garantem fidelidade e que estão relacionados com a escolha que cada indivíduo faz ao decidir participar de um grupo); liderança e realização do grupo (força de convencimento – carisma – exercida por um ou mais indivíduos sobre os outros e o tipo de atividade exercida pelo grupo); e, por fim, as propriedades estruturais dos grupos (padrões de comunicação, desempenho de papéis, relações de poder etc.).

Ken Seet/Corbis/LatinStock

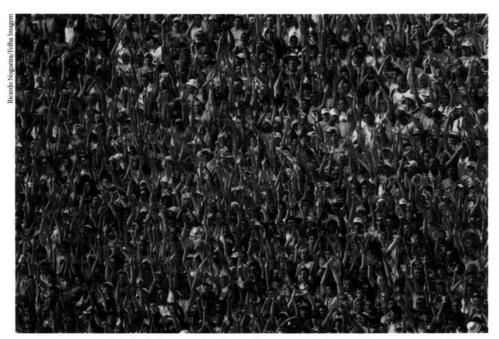
As corporações investem recursos financeiros para entender como os grupos funcionam e como podem ser motivados para o trabalho.

A **solidariedade orgânica** é a forma de convívio na qual nos afiliamos a um grupo porque escolhemos nossos pares.

Como vimos anteriormente, as pessoas vivem, em nossa sociedade, em campos institucionalizados. Geralmente moram com suas famílias, vão à escola, ao emprego, à igreja, ao clube; convivem com grupos informais, como o grupo de amigos da rua, do bar, do centro acadêmico ou grêmio estudantil etc. Em alguns casos, a institucionalização nos obriga a conviver com pessoas que não escolhemos. Quando conhecemos nossa primeira classe no ensino médio ou na universidade, descobrimos que vamos conviver com um grupo de 20, 30 ou 40 pessoas com as quais – como geralmente acontece – não tínhamos nenhum contato. A essa forma de convívio que independe da nossa escolha chamamos **solidariedade mecânica**. A afiliação a um grupo independe da nossa vontade no que diz respeito à escolha dos seus integrantes. A **solidariedade orgânica** é a forma de convívio na qual nos afiliamos a um grupo porque escolhemos nossos pares. É o caso do grupo de amigos que se reúne nos finais de semana para jogar futebol ou que decide formar uma banda. A afinidade pessoal é levada em consideração para a escolha do grupo. Nos grupos em que predomina a solidariedade mecânica, geralmente formam-se subgrupos que se caracterizam pela solidariedade orgânica, como é o caso das "panelinhas" em sala de aula ou do grupo de amigos em uma fábrica ou um escritório.

No campo teórico até aqui mencionado, pode-se definir o grupo como um todo dinâmico (o que significa dizer que ele é mais que a simples soma de seus membros), e que a mudança no estado de qualquer subparte modifica o grupo como um todo. O grupo se caracteriza pela reunião de um número de pessoas (que pode variar bastante) com um determinado objetivo, compartilhado por todos os seus membros, que podem desempenhar diferentes papéis para a execução desse objetivo.

Quando um grupo se estabelece, os fenômenos grupais anteriormente mencionados passam a atuar sobre as pessoas individualmente e sobre o grupo, ao que chamamos de **processo grupal**. A coesão é a forma encontrada pelos grupos para que seus membros sigam as regras estabelecidas. Quando alguém começa a participar de um novo grupo, terá seu comportamento avaliado para verificação do grau de adesão. Os membros mais antigos já não sofrem esse tipo de avaliação e se, eventualmente, quebram alguma regra (que não seja muito importante), não são cobrados por isso. Ocorre que, no caso dos membros mais antigos, é conhecido o grau de aderência ao grupo e sabe-se que eles não jogam contra a manutenção do grupo. Essa "certeza" da fidelidade dos membros é o que chamamos de **coesão grupal**. Os grupos, de acordo com suas características, apresentam maior ou menor coesão grupal.

Ricardo Nogueira/Folha Imagem

Uma torcida organizada de futebol, como a do Palmeiras, Flamengo, Corinthians, Atlético Mineiro ou Grêmio (para citar algumas), exigirá de seus membros um grau de fidelidade bem forte porque necessita de um grau de coesão alto para manter o grupo.

Em um grupo de jovens que participam de reuniões religiosas, é necessária alguma coesão para manter o grupo, mas não em alto grau. Grupos com baixo grau de coesão tendem a se dissolver, como geralmente acontece com associações de pais em escolas. Além de reunirem-se eventualmente, poucos membros participam das reuniões (por isso, carinhosamente chamamos o grupo de "grupo dos que vêm").

É possível notar que, de certa forma, os outros elementos, como pressões e padrão do grupo, motivos individuais e objetivos do grupo, já estão presentes na definição da coesão. A fidelidade ao grupo dependerá do tipo de pressão exercida pelo grupo em relação aos novatos e aos outros membros visando manter a concepção central, ou seja, os objetivos que levaram à sua fundação.

Os motivos individuais são importantes para a adesão ao grupo. Alguém que pretenda ingressar num grupo jovem de góticos (aqueles que costumam andar com roupas escuras, visitar cemitérios, ouvir música do gênero gótico etc.) está se dispondo, individualmente, a mudar o seu modo de ser. Outro aspecto que envolve a individualidade é a resposta que o grupo dá às diferenças individuais. Elas serão admitidas desde que não interfiram nos objetivos centrais do grupo, na sua ideia central ou nas suas características básicas. O participante de uma torcida organizada não pode querer mudar de time (virar a casaca) e argumentar que se trata de uma questão individual. Seria, evidentemente, excluído do grupo. Entretanto, poderia ir ao jogo sem a camisa do clube, argumentando não ter tido tempo de passar em casa e se preparar. Os objetivos do grupo sempre prevalecerão aos motivos individuais, mas dependendo desse objetivo, as diferenças individuais poderão ser admitidas. Quanto mais o grupo precisar garantir sua coesão, mais ele impedirá manifestações individuais que não estejam claramente de acordo com seus objetivos.

**Quanto mais o grupo precisar garantir sua coesão, mais ele impedirá manifestações individuais que não estejam claramente de acordo com seus objetivos.**

A questão da liderança pode representar um capítulo à parte na discussão sobre a teoria dos grupos. Entre 1935 e 1946 Kurt Lewin desenvolveu uma teoria consistente, que avaliava o clima grupal e a influência das lideranças na produção da atmosfera dos grupos. Lewin argumentava que o clima democrático, autoritário ou o *laissez-faire* dependiam da vocação do grupo e do estabelecimento de lideranças que o viabilizassem.

Os grupos democráticos são, a longo prazo, os mais eficientes. Já os autoritários têm uma eficiência imediata.

Assim, um grupo com vocação autoritária (entenda-se: um grupo cujos membros acreditassem nessa forma de organização na relação grupal) necessitaria de um líder autoritário. Um grupo democrático exigiria uma liderança democrática e um grupo sem preocupações com sua organização, ou não teria liderança, ou teria um líder que não lhe daria direção (seria um estilo anárquico, no sentido mais geral do termo). O importante dessa classificação feita por Lewin foi a descoberta de que os grupos democráticos são, a longo prazo, os mais eficientes. Já os autoritários têm uma eficiência imediata, na medida em que são muito centralizados e dependem praticamente de seu líder. Mas são pouco produtivos, pois funcionam a partir da demanda do líder, e seus membros são, geralmente, cumpridores de tarefas. Os grupos democráticos exigem maior participação de todos os membros, que dividem a responsabilidade da realização da tarefa com sua liderança. Esse tipo de grupo pode tornar-se ainda mais competente quando sua liderança for emergente, isto é, quando se desenvolver de acordo com o objetivo ou tarefa proposta pelo grupo.

Muitos foram os autores que sucederam Lewin na discussão da estrutura e do funcionamento dos grupos. Neste livro, você tomou conhecimento das diversas formas que podemos definir a Psicologia. O mesmo ocorre com a definição de grupo, do qual teremos uma visão de acordo com a teoria em pauta. Seria muito extenso e cansativo relatar aqui toda a história das definições de grupo no campo da Psicologia. Mas algumas são muito importantes para quem quiser se aprofundar nesse assunto, como a de Jacob Moreno (Psicodrama), a de Didier Anzieu e a de W. Bion (Psicanálise).

# Grupos operativos

Mais recentemente, o francês Pichon-Rivière, radicado na Argentina, desenvolveu uma abordagem de trabalho em grupo (a qual denominou Grupos Operativos) com base tanto na tradição legada por Lewin quanto nos conhecimentos psicanalíticos. De acordo com o psicólogo Saidon, estudioso da obra de Pichon-Rivière,

> *"o grupo operativo se caracteriza por estar centrado, de forma explícita, em uma tarefa que pode ser o aprendizado, a cura (no caso da psicoterapia), o diagnóstico de dificuldades etc. Sob essa tarefa, existe outra implícita subjacente à primeira, que aponta para a ruptura das estereotipias que dificultam o aprendizado e a comunicação".*

SAIDON, Osvaldo I. O Grupo Operativo de Pichon-Rivière. In: BAREMBLITT, Gregório (Org.). *Grupos: teoria e técnica*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

Na verdade, o grupo operativo configura-se como um modo de intervenção, organização e resolução de problemas grupais, baseado em uma teoria consistente, desenvolvida por Pichon-Rivière, conhecida como **Teoria do Vínculo**. Tal abordagem transformou-se num poderoso instrumento de intervenção em situações organiza-

cionais e é muito usada hoje em dia. Por meio de sua aplicação, é possível acompanhar determinado grupo durante a realização de tarefas concretas e avaliar o campo de fantasias e simbolismos encobertos nas relações pessoais e organizacionais de seus diferentes membros.

# O processo grupal

O desenvolvimento de uma Psicologia Social Crítica, a partir de 1970, levou tanto Silvia Lane quanto Martin-Baró, cada um a seu modo, a desenvolver uma consistente crítica aos modelos teóricos existentes. Tal crítica procura resguardar aspectos funcionais da dinâmica dos grupos – no que concordam com Lewin. No entanto, Lane e Baró questionam os autores cognitivistas (os seguidores de Lewin) pela maneira estática como enquadram o grupo. Da mesma forma, consideram positivo o enquadramento psicanalítico, o qual leva em conta a dinâmica interna dos grupos, criticando, contudo, a visão histórica desses teóricos. A teoria de Pichon-Rivière também sofrerá algumas críticas. O fundamental nessa visão é considerar que não existe grupo abstrato, mas sim um processo grupal que se reconfigura a cada momento. Silvia Lane detecta categorias de produção grupal, as quais define como:

**Saiba que...**
**O padre católico espanhol Martin Baró foi um importante psicólogo social e desenvolveu sua obra na universidade Centro-americana José Simeón Canãs em El Salvador, país da América Central.**

**Não existe grupo abstrato, mas sim um processo grupal que se reconfigura a cada momento.**

1. **Categoria de produção** – A produção das satisfações de necessidades do grupo está diretamente relacionada com a produção das relações grupais. O processo grupal caracteriza-se como atividade produtiva de caráter histórico.

2. **Categoria de dominação** – Os grupos tendem a reproduzir as formas sociais de dominação. Mesmo um grupo de características democráticas imita certas hierarquias comuns ao modo de produção dominante (no nosso caso, o modo de produção capitalista).

3. **Categoria grupo-sujeito** – De acordo com Lourau, trata-se do nível de resistência à mudança apresentada pelo grupo. Aqueles com menor resistência à autocrítica e, portanto, com capacidade de crescimento por meio da mudança, são considerados grupos sujeitos. Os que se submetem cegamente às normas institucionais e apresentam muita dificuldade para a mudança são os grupos sujeitados.

A categoria de produção pode ser entendida como a influência subjetiva da dinâmica do grupo no seu produto final, na realização de seus objetivos e também no resultado da influência das relações concretas possíveis numa determinada sociedade.

Um grupo que se organiza para formar um conjunto de *rap* estará, necessariamente, submetido às condições históricas do momento de sua organização. Por exemplo, o grupo certamente terá como objetivo algum ganho financeiro, já que é um imperativo do tipo de sociedade em que vivemos (a sociedade capitalista) a comercialização da produção social. Esse fator interfere na dinâmica do grupo, que terá de discutir a forma de cobrir as despesas e a divisão do lucro. Quem compõe a música, ou quem tem maior prestígio entre os fãs deve ganhar mais que os outros, ou esse lucro será dividido igualmente entre todos? Conforme a decisão, poderá surgir um tipo de hierarquia no grupo. A base da produção da hierarquia não precisa ser pecuniária, podendo advir do prestígio de alguns membros do grupo. O vocalista pode exigir algumas regalias, como ter sua foto em destaque, e isso também será fator de hierarquização.

Com isso, queremos dizer que a construção das lideranças e do clima democrático ou autoritário depende da condição histórica e concreta do tipo de produção do grupo e de como ela se insere no contexto social. Um grupo de *rap* terá algumas opções, mas o grupo formado no escritório de uma empresa multinacional terá uma ordem de organização determinada pelos objetivos ligados à produção daquela empresa.

Aqui entramos na segunda categoria descrita por Lane: a dominação. A hierarquização dos grupos de forma mais verticalizada ou horizontalizada dependerá de como estão inseridos no sistema produtivo. De acordo com a maneira como a sociedade define seu sistema produtivo, ela estabelece valores sociais que, de uma maneira geral, serão reproduzidos pelos grupos, estejam eles mais ou menos diretamente ligados ao sistema produtivo. Assim, quando se trata do trabalho numa fábrica, o grupo tenderá a ser bastante verticalizado (diretor, gerente, chefe, encarregado e operários) e essa verticalização poderá ser transferida, como valor, para o grupo familiar do operário (o pai, a mãe, o filho mais velho e os mais novos).

**O grupo sujeito é aquele que critica as formas autoritárias de organização e**

**(...)**

**encontra formas de organização alternativas.**

Entretanto, existe a possibilidade de o grupo (ou alguns de seus membros) exercer a negação desse processo de imposição social (na realidade, é isso que cria uma dinâmica social mais rica e variada). Chegamos à terceira categoria: grupo sujeito. O grupo sujeito é aquele que critica as formas autoritárias de organização e procura estabelecer uma contranorma. Isso somente é possível quando o grupo consegue esclarecer a base de dominação social, historicamente determinada, e encontra formas de organização alternativas (como é o caso das formas autogestionárias de organização grupal).

## Síntese

1. Nossa vida é institucionalizada, seguimos regras e elas são importantes para a convivência. Os grupos sociais estão preparados para passar tais regras de convivência de um para outro.

2. As três instâncias de organização da vida cotidiana são as Instituições, as Organizações e os Grupos.

3. A Instituição se impõe como algo dado, natural e atravessa nosso cotidiano. A forma de desvelar o controle institucional e a constituição do grupo sujeito ocorre por meio da Análise Institucional.

4. São várias as vertentes de Análise Institucional, mas todas, com seu método próprio, buscam formas de autonomia do sujeito.

5. O grupo é um objeto muito importante para a Psicologia Social e foi bastante estudado por inúmeros pesquisadores. Um dos mais importantes foi o alemão Kurt Lewin.

6. A Psicologia Social atual reconhece que existe um processo grupal e que os grupos não representam uma unidade social isolada. Estamos o tempo todo conectados com nossa cultura e com os objetivos sociais de reprodução das relações de produção, como bem aponta o texto complementar.

## Texto complementar

### Vozes da periferia

Como se sabe, há muitas culturas juvenis. Do ponto de vista das abordagens socioculturais, a juventude é um grupo heterogêneo. Os jovens vivenciam uma popularidade de trajetórias individuais e sociais; por isso, como lembra o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), é difícil falar deles como unidade social, como grupo dotado de interesses comuns. Dessa perspectiva, a análise das questões juvenis passa mais pelas diferenças, incluindo o pertencimento de classe, gênero e meio social.

Esse olhar nos ajuda a pensar sobre os jovens que moram nas periferias dos grandes centros urbanos. Marginalizados e excluídos, eles constroem uma identidade marcada por experiências como o desemprego, o preconceito social e racial, as precárias condições de moradia, saúde e educação, o narcotráfico e o crime. A organização de movimentos sociais aparece como alternativa a isso. Dentre eles pode-se destacar o *hip-hop*, fenômeno que se expande nas periferias das grandes cidades do mundo todo, especialmente pelos meios de comunicação.

### Sobre a cultura *hip-hop*

O *hip-hop* surgiu no final da década de 1960 como um movimento de jovens negros e hispano-americanos dos guetos pobres do bairro do Bronx, nos arredores de Nova York, vítimas do cenário pós-industrial dos Estados Unidos, uma realidade de miséria que levou às últimas consequências as formas de discriminação já existentes. Por meio de manifestações artísticas, o movimento representou uma saída para a expressão e identificação de uma juventude agressiva e agrupada em gangues, que se enfrentavam por estar imersas em uma situação de exclusão econômica, educacional e racial.

Reagindo a essa realidade, a geração mais jovem do Bronx começou a construir maneiras criativas para sua expressão e identificação, o que resultou na cultura *hip-hop*. No início, os *sound systems* faziam as trilhas sonoras de festas comunitárias. Os DJs (*disc jockeys*) manipulavam o toca-discos fazendo mixagens, criando músicas, recriando as já gravadas, produzindo efeitos sonoros como *scratch* (arranhões no disco) ou *stopping* (repetição de uma frase, em uma espécie de gagueira).

Depois se juntaram a eles os *rappers* (cantores de *rap*) e os MCs (mestres-de-cerimônia), que animavam as festas. Com as rimas, os MCs relatavam, poeticamente, a condição social em que viviam, retratando suas experiências cotidianas. Ao lado das expressões sonoras, surgiram o *break*, dançando nessas festas pelo *b. boy* (ou *break boy*), e o grafite, elementos que passaram a compor o movimento.

Com essas práticas, o *hip-hop* reinterpretava a experiência da vida urbana e apropriava-se, simbolicamente, do espaço mediante o sampleado, a dança e as criações sonoras. Tais manifestações artísticas possibilitaram a esses jovens assumir atitudes ante a realidade. Eles começaram, então, a sair dos guetos e ir para o centro de Nova York, transformando-o em espaço livre por meio do grafite em muros, edifícios e parques, das danças improvisadas nas ruas, das apresentações de DJs, que montavam seus equipamentos de som nas calçadas, e das histórias vividas nos guetos contadas pelos MCs.

(...)

A popularidade do *hip-hop*, sua presença nos meios de comunicação e sua aceitação por um público cada vez maior podem significar uma nova consciência das relações sociorraciais. A importância dada a essa cultura e o interesse em difundi-la no país parecem estar atrelados ao fato de que o *hip-hop*, como movimento social, permite aos jovens desenvolver uma educação política e, consequentemente, exercer seu direito à cidadania. Trata-se da pedagogia do *rap*, de ações formadoras contidas no *rap* que podem estimular os jovens a refletir sobre o seu lugar, suas identidades.

Ou seja, enquanto a cultura *hip-hop*, em sua função psicossocial, possibilita aos jovens expressarem-se e descobrirem valores e conteúdos que vão configurando suas visões de mundo e da sociedade em que vivem, o *rap* pode servir de instrumento para que reivindiquem seus direitos e intervenham na sociedade por meio de suas práticas culturais.

SOUZA, Jusamara. Vozes da periferia. In: *O olhar adolescente*. São Paulo: Duetto. n. 4.

Rogério Cassimiro/Folha Imagem

Ocupar os espaços urbanos e intervir na sociedade por meio da dança e da música. O *hip-hop*, com seus *disc jockeys* (DJs) e mestres de cerimônia (MCs), é também um estilo de vida.

## Atividades

1. Analise uma situação de ensino ou uma situação de trabalho e avalie as condições institucionais, suas bases organizacionais e a pressão sofrida pelos grupos envolvidos. Identifique os grupos sujeitados, os grupos sujeitos, os analisadores e a transversalidade do processo.
2. Discutam, a partir do texto complementar, as principais características dos grupos *hip-hop* que vocês conhecem.

## Para saber mais

### ■ Bibliografia básica

LANE, Silvia T. M. O processo grupal. In: LANE & CODO. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BERGER, Peter L. & THOMAS, Luckmann. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2006.

BAREMBLITT, Gregório. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

### ■ Bibliografia avançada

BAREMBLITT, Gregório. *Grupos: teoria e técnica*. Rio de Janeiro: Graal/ Ibrapsi, 1986.

GUATTARI, Felix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LANE, Silvia T. M. *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LOURAU, René. *A análise institucional*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

### ■ Filmes

- *O selvagem da motocicleta* (Estados Unidos). Direção de Francis Coppola. 1983. 94 min.
  Apesar de relativamente antigo, é um clássico que discute, a partir da vida em uma pequena cidade, o comportamento de jovens em busca de uma alternativa.
- *Crash – No limite* (Estados Unidos/Alemanha). Direção de Paul Haggis. 2006. 113 min.
  A trama se passa em Los Angeles, nos Estados Unidos, e enfoca a violência, o preconceito e as relações sociais entre vários personagens, como o policial, advogados, jovens em conflito com a lei.
- *O Senhor das Moscas* (Estados Unidos). Direção de Harry Hook. 1990. 90 min.
  Trata-se de um grupo de cadetes americanos que acaba parando em uma ilha deserta depois da queda do avião que os transportava. Bom filme para discutir limites, liderança, processo grupal.
- *Acorda, Raimundo... Acorda!* (Brasil). Direção de Alfredo Alves. 1990. 16 min.
  Curta-metragem brasileiro, que discute valores sociais, invertendo a lógica institucional.

CAPÍTULO

# 16

# FAMÍLIA

A família é uma instituição social que tem passado por mudanças aceleradas em sua estrutura, organização e funções de seus membros, a partir da segunda metade do século XX. Ao modelo tradicional de família, somam-se muitos outros e não é possível afirmar se são melhores ou piores; são diferentes. Como será a família do futuro?

## O QUE ESTÁ ACONTECENDO COM ELA?

Até certo tempo atrás – não faz muito – o modelo de família consistia em pai-mãe-prole. Esse modelo de estrutura familiar era considerado ideal pelo modo dominante de pensar na sociedade e, por isso, bastante usado para classificar todos os outros como desestruturados, desorganizados e problemáticos. Nessa compreensão de família há, sem dúvida, um julgamento que não é científico, mas moralista, pois utiliza apenas um padrão como referência e considera os outros inadequados.

Acervo Memorial do Imigrante

Família de imigrantes portugueses em São José do Rio Preto (SP), na década de 1930.

Atualmente, é impossível não enxergar – vários estudos antropológicos e mesmo reportagens em revistas, jornais e TV mostram – que existem muitas formas de estrutura familiar: a família de pais separados que realizam novas uniões das quais resulta uma convivência entre os filhos dos casamentos anteriores de ambos e os novos filhos do casal; a família chefiada por mulher (em todas as classes sociais), a nuclear, a extensa, a homossexual, enfim, observa-se uma infinidade de tipos que a cultura e os novos padrões de relações humanas vão produzindo. Isso sem considerarmos culturas bastante diferentes da nossa, como as de grupos indígenas, por exemplo.

**Atualmente existem muitas formas de estrutura familiar: a de pais separados, a chefiada por mulher, a nuclear, a extensa, a homossexual.**

Para entendermos as mudanças na concepção de família, a função social dessa instituição (a família é uma instituição social) e a produção de subjetividade que ocorre em seu interior, é necessário (como sempre!) recorrer à história.

# Olhar pela história

A família monogâmica é um ponto de partida histórico – sempre precisamos partir de um ponto! –, embora devamos considerá-la como produto de muitas e diversificadas formas anteriores de o homem organizar-se para dar conta da sua reprodução e da sobrevivência da espécie (desde o estado selvagem até a barbárie). Pesquisas realizadas pelo antropólogo americano L. H. Morgan (1818-1881) demonstraram que, desde a origem da humanidade, houve, sucessivamente:

- a **família consanguínea** – intercasamento de irmãos e irmãs carnais e colaterais no interior de um grupo;
- a **família punaluana** – o grupo de homens era conjuntamente casado com o grupo de mulheres: havia o casamento de várias irmãs, carnais e colaterais, com os maridos de cada uma das outras; e, os irmãos também se casavam com as esposas de cada um dos irmãos.
- a **família sindiásmica** (ou de casal) – casamento sem obrigação de morar juntos; existia enquanto os cônjuges desejassem;
- a **família patriarcal** – o casamento de um só homem com diversas mulheres;
- e, finalmente, a **família monogâmica**, que se funda sobre o casamento de duas pessoas, com obrigação de coabitação exclusiva e a fidelidade, o controle do homem sobre a esposa e os filhos, a garantia de descendência por consanguinidade e, portanto, a garantia do direito de herança aos filhos legítimos (a garantia da propriedade privada). A ideia de propriedade – criar, possuir e regular por meio de direitos legais sua transmissão hereditária – introduz essa forma de organização familiar: é necessário ter certeza sobre a paternidade dos filhos e de que o patrimônio não sairá da família.

Vamos percebendo, então, que a família, como a conhecemos hoje, não é uma organização natural nem uma determinação divina. A organização familiar transforma-se no decorrer da história do ser humano. A família está inserida na base material da sociedade ou, dito de outro modo, as condições históricas e as mudanças sociais determinam a forma como a família irá se organizar para cumprir sua função social, ou seja, garantir a manutenção da propriedade e do *statu quo* das classes superiores e a reprodução da força de trabalho – a procriação e a educação do futuro trabalhador – das classes ditas subalternas.

**A família, como a conhecemos hoje, não é uma organização natural nem uma determinação divina.**

Por assumir papel fundamental na sociedade – é chamada de célula *mater* – a família é forte transmissora de valores **ideológicos**. A função social atribuída a ela é transmitir os valores que constituem a cultura e as ideias dominantes em determinado momento histórico, isto é, educar as novas gerações segundo padrões dominantes e hegemônicos de valores e de condutas. Nesse sentido, revela-se o caráter conservador e de manutenção social que lhe é atribuído.

A família é responsável pela sobrevivência física e psíquica das crianças, constituindo-se o primeiro grupo de mediação do indivíduo.

Não podemos nos esquecer de que a família – reconhecida como lugar de procriação – é responsável pela sobrevivência física e psíquica das crianças, constituindo-se o primeiro grupo de mediação do indivíduo – daquele bebê, que está ali no berço – com a sociedade. É na família que ocorrem os primeiros aprendizados dos hábitos e costumes da cultura. Exemplo: o aprendizado da língua, marca da identidade cultural e ferramenta imprescindível para que a criança se aproprie do mundo à sua volta. É na família que se concretiza, em primeira instância, o exercício dos direitos da criança e do adolescente: o direito aos cuidados essenciais para seu crescimento e desenvolvimento físico, psíquico e social.

### Saiba que...

Ideologia é o sistema de representações e crenças que encobrem a realidade, falseando-a e não permitindo que percebamos e questionemos as contradições de nossa sociedade. Um exemplo de falseamento da realidade: responsabilizar crianças por não irem à escola, justificando que não o fazem porque não gostam, são desinteressadas ou porque os pais não se preocupam em dar-lhes educação. Outros exemplos de valores ideológicos transmitidos pelas famílias são os de "cada um por si e Deus por todos"; da esperteza que deve prevalecer sobre a solidariedade; de que homens e mulheres não têm os mesmos direitos; de que o valor de uma pessoa é dado pelo que tem e consegue acumular de bens materiais.

A família, do ponto de vista do indivíduo e da cultura, é um grupo tão importante que, na sua ausência, dizemos que a criança ou o adolescente precisa de uma "família substituta" ou deve ser abrigado em uma instituição que cumpra as funções materna e paterna, isto é, as funções de cuidado e de transmissão de valores e normas culturais – condição para sua posterior participação na coletividade.

Portanto, inexistindo a família de origem – consanguínea, biológica –, outro grupo deverá dar conta de sua função.

Reuters/Pilar Olivares/LatinStock

As funções da família são repartidas com outras agências socializadoras, como as instituições educacionais.

# A revolução social do papel da mulher

Na segunda metade do século XX, o mundo viveu duas grandes revoluções sociais: a revolução da juventude e a revolução do papel da mulher.

Desde a conquista do direito ao voto e dos direitos civis após a Primeira Guerra Mundial, é a entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho e a expansão da educação superior que criam as condições para, a partir da década de 1960, o reflorescimento do feminismo. Um indicador dessa consciência de gênero é a revolta contra doutrinas impopulares da Igreja, como a proibição do divórcio; e, na década de 1990, pesquisas no mundo todo vão demonstrando diferenças importantes de opiniões entre os gêneros, afirmando a autonomia da mulher.

**A entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho e a expansão da educação superior criam condições para o reflorescimento do feminismo.**

Um aspecto relevante dessa mudança é a alteração do desempenho do papel feminino, tanto no mundo público (ocupação de cargos políticos em vários países do mundo, entrada no mercado de trabalho em profissões exclusivamente masculinas e nas intelectuais) como no privado (a família). Ou seja, as mulheres passam a ter projetos pessoais e profissionais autônomos e, em muitos casos, uma dupla jornada de trabalho, porque os encargos domésticos continuam sob sua responsabilidade. Um fenômeno já observável é a família chefiada por mulheres. Em 13 anos, o total de famílias chefiadas por mulheres cresceu 10 vezes, passando de 3,4% (ou 247.795 famílias) em 1993, para 14,2% (ou 2.235.233 famílias) em 2006, segundo dados elaborados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

A essa revolução social corresponde uma revolução cultural, de costumes, de padrões de conduta que se revelam em uma moral sexual menos repressiva, na pouca estabilidade do casamento, na sexualidade desligada da procriação; e, portanto, ocorrem mudanças na estrutura e na organização da família tradicional e nas atividades domésticas.

As famílias redefinem as funções parentais (pai e mãe) do cuidar e do educar dos filhos e, cada vez mais, dividem essa função com outras agências sociais – educacionais (a escola), recreativas, culturais – e com técnicos, particularmente os especialistas em saúde mental.

O papel de cada um dos membros se altera com novas atribuições, como, por exemplo, a redistribuição dos serviços domésticos entre todos e uma autonomia maior de cada um dos integrantes. Um dos valores da educação nessa nova família é a autonomia cada vez mais precoce dos adolescentes e das crianças, o que vai produzindo pessoas diferentes e novas subjetividades.

Então, nesse início de século XXI há uma discussão intensa sobre a responsabilização da família e de outras instituições como a escola, por exemplo, na formação das novas e futuras gerações – as crianças e os adolescentes. Por isso, é frequente nas polêmicas sobre os determinantes de alguma conduta transgressora do adolescente a tentativa de acusar a família de omissão ou descuido e, ao mesmo tempo, de considerar a influência de outras instituições.

Essa polêmica revela que além da família outras agências sociais partilham, neste momento, mais diretamente a responsabilidade social pela formação das novas gerações: escola, agências culturais, mídia eletrônica – a TV, a internet.

No caso das crianças e adolescentes das famílias pobres é cada vez mais intensa a demanda pela função substitutiva e protetora do estado por meio de seus serviços e programas (núcleos de proteção, serviços de atenção especial) com o objetivo de garantir os direitos à infância e à juventude.

Para retornar o tema central do capítulo, lembremos da citação do psicanalista francês Jacques Lacan, em *Os complexos familiares*:

*"Entre todos os grupos humanos, a família desempenha um papel primordial na transmissão de cultura. Se as tradições espirituais, a manutenção dos ritos e dos costumes, a conservação das técnicas e do patrimônio são com ela disputados por outros grupos sociais, a família prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos, na aquisição da língua acertadamente chamada materna. Com isso, ela preside os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico".*

Esta síntese de uma concepção de família precisa ser problematizada.

Por que Lacan afirma que a família preside os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico da criança? Se considerarmos os três pontos levantados pelo autor – a primeira educação, a repressão do desejo e a aquisição da linguagem –, teremos pistas de respostas e poderemos agregar outros elementos que permitam problematizar sua afirmação.

## A PRIMEIRA EDUCAÇÃO

Dan Force/Beatworks/Corbis/LatinStock

Este quarto é de menino ou de menina?

Mesmo antes do nascimento do filho, vemos a preocupação dos pais com a cor de sua roupa. E já podemos perguntar: por que azul e não rosa para o menino? Outra preocupação refere-se à escolha do nome: o do santo de devoção, o daquele avô tão querido ou do artista de sucesso? Ou, um nome que seja facilmente identificado em várias línguas, regiões do mundo? Foi dessa forma que a jovem mãe justificou a escolha do nome *Lucas* para o filho.

Antes de nascer, a criança vai ocupando um lugar na família, no cenário social, e o que a espera são os hábitos da cultura metabolizados pela família, já revelados no modo diferente de esperar a chegada do menino e da menina. Isso porque às diferenças biológicas são atribuídas representações sociais, expectativas de conduta para cada gênero, embora as diferenças sejam cada vez menos evidentes.

Por exemplo, é possível desejar para a menina que acabou de nascer que ela possa um dia dar continuidade aos negócios da família ou à profissão do pai, e para o menino que ele seja bonito e venha a ser modelo profissional. Mas ainda é estranho, a qualquer um de nós, imaginar uma luva de boxe como enfeite do quarto de maternidade em que se encontre uma menina, ou uma bonequinha pendurada na porta do quarto de um menino.

**Os pais são os primeiros modelos de como é ser homem e ser mulher.**

É com essa naturalidade que se processa a primeira educação. Tudo parece óbvio. O exemplo mais claro é o da educação em função da diferença anatômica dos sexos. As crianças encontram nos pais os modelos de como os adultos se comportam – como atendem ao telefone e às visitas; como se portam à mesa, resolvem conflitos e lidam com a dor; o que pensam sobre os acontecimentos do mundo etc. Os pais são os primeiros modelos de como é ser homem e ser mulher: padrões de conduta que, em nossa cultura, são marcadamente diferentes. Essa situação se coloca de modo bastante dife-

rente nas famílias chefiadas por mulheres e sem uma figura masculina, porque a criança deverá procurar, em referências externas à família, a figura que servirá como modelo desse papel social. E nas famílias homossexuais esse aspecto se coloca de modo mais complexo e cada adulto, criança ou adolescente dessa constelação familiar vai construindo uma solução nas suas redes de relações sociais.

Assim, a família reproduz, em seu interior, a cultura que a criança internalizará. É importante considerar aqui o poder que a família e os adultos têm no controle da conduta da criança, pois ela depende deles para sua sobrevivência física e psíquica. Basta lembrar que uma criança de oito meses depende de alguém para obter alimentos e que uma criança de três anos depende de alguém para levá-la ao médico. A criança necessita, também, das ligações afetivas estabelecidas com seus cuidadores e as quais ela não quer (e nem pode!) perder. O medo de perder o amor (e os cuidados) desses adultos que lhe são tão importantes é um poderoso controlador de sua conduta e ela, pela "vigésima" vez, recita para o vizinho aquele poema que tanto o aborrece, mas faz a alegria do pai no exercício de exibição dos dotes do seu filho.

**A família reproduz a cultura que a criança internalizará.**

A importância da primeira educação é tão grande na formação da pessoa que podemos compará-la ao alicerce da construção de uma casa. Depois, ao longo da sua vida, virão novas experiências que continuarão a construir a casa/indivíduo, relativizando o poder da família.

# A repressão do desejo

Ao nascer, a criança encontra-se numa fase de indiferenciação com o mundo – não existe mundo externo (o outro) nem interno (o eu). O mundo, nesse momento da vida, significa a mãe. Essa é a díade fundamental que cada pessoa vivencia ao nascer. A marca dessa relação é a **fusão**, isto é, não existe, para quem acabou de nascer, o eu e o outro (o mundo). Essa diferenciação vai se estabelecendo paulatinamente, e uma experiência importante desse desenvolvimento é o tempo (cronológico) que a criança espera para a satisfação de suas necessidades. Ela começa a registrar que há um desconforto – a fome, por exemplo – e que esse estado não é automaticamente superado; a criança precisa esperar que algo aconteça: o seio ou a mamadeira deve chegar... e, para isso, depende de alguém – a mãe ou sua substituta nessa função.

A diferenciação do ego – magistralmente descrita por Freud em *A Psicologia de massa e a análise do ego* – é um processo em que, ao princípio do prazer (que rege o funcionamento psíquico), interpola-se o princípio da realidade, isto é, surgem os limites impostos pela realidade. Assim, a satisfação, para ser obtida, deve ser postergada (esperar) e, às vezes, substituída por outro objeto de satisfação (em vez do bico do seio, uma chupeta) ou (com frequência) ocorrem as primeiras vivências de frustração, de não satisfação. A frustração marca a experiência humana desde o nascimento e é algo constitutivo da humanidade de todos nós.

Ao lado desse aspecto intrínseco à constituição psíquica, existe outro que vai construindo a subjetividade da criança e é base da vida psíquica: a **interdição** – lei social que se ancora na subjetividade ao marcar a repressão do desejo, seja dos impulsos agressivos, seja dos impulsos eróticos. Em nossa cultura, o tabu do incesto é um exemplo clássico dessa marca da repressão. O filho não pode ter relações sexuais com a mãe, nem a filha com o pai, embora mãe e pai sejam seus primeiros objetos de amor erótico (segundo a Psicanálise, é claro!). Esse desejo é inconsciente e a repressão coloca sua marca nesse inconsciente;

("é como se nada houvesse existido"). No jogo da vida familiar, a criança irá incorporando outras proibições relativas à obtenção do prazer e à expressão de seus sentimentos hostis. "Tira a mão daí, é feio!" é uma frase que muitas crianças ouvem quando estão se masturbando; ou esta outra: "Não pode bater no amiguinho, tem de conversar".

**O treino para a autonomia é, com frequência, confundido com a afirmação da vontade da criança.**

Ao mesmo tempo, observa-se hoje, em muitas famílias, a dificuldade de estabelecer limites e regras claras para as crianças e adolescentes. A educação para a autonomia tem, também, esse efeito de confundir os próprios adultos em sua função de autoridade na relação com as novas gerações. O treino para a autonomia é, com frequência, confundido com a afirmação da vontade da criança: o que ela quer comer, o que ela quer vestir, a hora que quer dormir etc. e é comum ouvir "aquela criança é uma pequena ditadora". E, mais tarde, como será o encontro, a convivência de indivíduos com experiências tão precoces de afirmação de sua vontade?

## A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A linguagem é a condição básica para que a criança "entre" no mundo, aproprie-se dele – o significado das coisas, dos objetos, das situações – e nele interfira. Isso é o que realiza a dimensão humana e social de cada pessoa. A linguagem é uma ferramenta necessária e imprescindível para a troca e comunicação com o mundo e, também, para a relação consigo mesma. Por meio da linguagem, a criança nomeia seus afetos e desejos, troca-os com o outro e os compreende, dando sentido ao que ocorre dentro de si.

Na fase anterior à aquisição da linguagem, os impulsos estão livres e o inconsciente prepondera. É no contato com a realidade – que se dá, principalmente, por meio da linguagem – e pela compreensão dos mecanismos que a regulam, que a criança vai discriminando o seu desejo e o que é permitido satisfazer ou não. A linguagem é o instrumento privilegiado que possibilita a compreensão dessa realidade. A família, como primeiro grupo de pertencimento do indivíduo, é, por excelência, em nossa sociedade, o espaço em que esse aprendizado ocorre, embora possa ocorrer também em qualquer grupo humano que substitua a função da família do qual a criança participe em seus primeiros anos de vida.

## O APRENDIZADO DA CONVIVÊNCIA

1. Pedro volta e meia briga feio com Francisco. Até já chegou a dar uns tapas nele. Hoje, Pedro brigou na escola com Tiago, que fazia gozações com Francisco numa rodinha de amigos.

   Qual a relação de parentesco entre Pedro e Francisco?

   Não há dúvida... são irmãos. Uma relação de amor, rivalidade, cuidado, hostilidade. Uma relação humana rica, cheia de ambivalência, multifacetada; com desvantagens – dividir o amor dos pais, a atenção deles, o quarto, as roupas – e muitas vantagens – a possibilidade de companheirismo, de solidariedade, de cumplicidade e principalmente (a vantagem invisível) de vivenciar, no cotidiano, a aprendizagem das relações sociais com iguais, algo extremamente facilitador como treino de participação social nos mais diferentes grupos humanos.

   Esse vínculo significativo e a característica da ambivalência – a existência do amor e do ódio – denunciam o que é próprio de todo o vínculo em que existe proximidade,

intimidade: a possibilidade de expressar o amor e, também, a raiva. Em suma, a garantia de que não perderá o amor e de que esse sentimento prevalecerá sobre a raiva permite a expressão da hostilidade.

Essas expressões de raiva e amor são reguladas pelos pais. Há um limite para as brigas, ofensas e agressões físicas. Nesse limite, constatamos como essa relação é um modelo de conduta de cada indivíduo em outras relações entre iguais ao longo da vida.

Nesse processo de convivência familiar, o fundamento das relações está no **vínculo**.

No processo de convivência familiar, o fundamento das relações está no **vínculo**.

2. O vínculo, em seus aspectos biológico (o cordão umbilical), social (o grupo familiar e suas responsabilidades, inclusive legais) e afetivo (o acolhimento) é condição para o crescimento e o desenvolvimento global da criança. Não há possibilidade de sobrevivência física e psíquica no desamor. As doenças mentais e mesmo as físicas, em crianças pequenas, denunciam a fragilidade de vínculos familiares, a dificuldade dos adultos em criar um ambiente estável e seguro – isto é, amoroso –, a negligência, os maus-tratos. Abordar a importância desse elo, o vínculo, é dizer que sempre existe ou deve existir um outro significativo que lhe assegura as condições de vida, de crescimento e desenvolvimento (senão a criança adoece, morre). Nessa perspectiva, é necessário dizer que o vínculo tem mão dupla para ser significativo, ou seja, a criança também é importante para os pais, muda suas vidas, ocupa-os. Aliás, por serem as crianças e os adolescentes importantes para os pais é que os pais tornam-se importantes para eles.

   Dois exemplos de situações bastante delicadas que demonstram essa ligação dos pais com seus filhos: no primeiro, os pais exibem o filho, ou aspectos dele, como se fossem seus; no segundo, projetam no filho a possibilidade de eles realizarem sonhos pessoais que não conseguiram realizar em suas próprias vidas.

Os pais exibem o filho, ou aspectos dele, como se fossem seus; ou projetam no filho a possibilidade de que ele realize sonhos pessoais que eles próprios não conseguiram realizar.

# A legislação sobre a família

O direito a ter uma família e a sua importância para a criança estão colocados no princípio 6º da Declaração dos Direitos da Criança (20/11/1959), da qual o Brasil é signatário.

### Princípio 6º

*"Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão. Criar-se-á, sempre que possível, aos cuidados e sob a responsabilidade dos pais e, em qualquer hipótese, num ambiente de afeto e de segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, a criança de tenra idade não será apartada da mãe. À sociedade e às autoridades públicas caberá a obrigação de propiciar cuidados especiais às crianças sem família e àquelas que carecem de meios adequados de subsistência. É desejável a prestação de ajuda oficial e de outra natureza em prol da manutenção dos filhos de famílias numerosas."*

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069, de 13/7/1990, que regula os direitos da criança e do adolescente – apresenta, no Capítulo 3 – "Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária" –, artigo 19: "Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes".

Essa lei de proteção dos direitos da criança e do adolescente é considerada uma das mais avançadas do mundo. Sua importância reside em vários aspectos. No que concerne

ao tema deste capítulo – família – a lei garante, por exemplo, a igualdade de direitos aos filhos próprios da relação do casamento e aos filhos adotivos (isto é, proíbe qualquer discriminação). Além disso, afirma que o "pátrio poder será exercido, em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe..." . A novidade aí é a inclusão da mãe.

Portanto, essa lei acaba incorporando, na ordem jurídica, as mudanças culturais e históricas que vão se processando na sociedade e repercutem na família. Portanto, a família monogâmica apresenta-se diferente do que era anos atrás. E, mais, coexiste com outros modos de organização familiar em que, como foi sinalizado no parágrafo anterior, a mãe pode ser considerada chefe da família.

O modelo de família **pai-mãe-prole** torna-se um entre vários modelos possíveis.

Assim, o modelo de família **pai-mãe-prole** torna-se um entre vários modelos possíveis de estrutura e organização desse grupo humano.

# E A FAMÍLIA DO FUTURO?

A família já não é o refúgio de um mundo sem compaixão.

Eric Hobsbawm encerra seu livro sobre o século XX (*A Era dos Extremos – o breve século XX*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001) afirmando que não temos o mapa do futuro. Ou seja, não sabemos "para onde caminha a humanidade". Ele se refere ao século XXI. E, nessas mudanças fantásticas e enigmáticas que estão ocorrendo e estão por vir, sem dúvida a instituição família ocupa papel de destaque. Os novos métodos de reprodução, os bancos genéticos, a possibilidade de gerar um ser humano sem contato sexual, sem conhecer o outro membro da parelha, a distribuição de responsabilidade sobre as novas gerações, a tecnologia que faz a mediação das relações substituindo o contato face a face (o celular, a internet que permite o monitoramento a distância) e mais todos os outros recursos que inventamos a cada dia e são assimilados por este grupo social leva a refletir sobre a constatação de Jurandir Freire Costa: "a família já não é o refúgio de um mundo sem compaixão". Será essa afirmação uma mitificação da família acolhedora, do lugar de segurança que todos almejamos? Ou será uma constatação de que no mundo atual "cada um é um" e precisamos nos virar com novos outros grupos de pertencimento?

## Síntese

1 Família: A importância do estudo sobre esse grupo social.
2 Os diferentes modelos de família ao longo da história da humanidade.
3 Os efeitos do contexto histórico e cultural sobre a organização dessa instituição social.
4 As mudanças sociais do papel da mulher e seus efeitos na estrutura e na organização familiar.
5 As funções da família.
6 As demais agências socializadoras que dividem a função que é da família.
7 A concepção de Lacan e sua relativização nos tempos atuais.
8 O vínculo como característica das relações familiares e a especificidade da relação entre irmãos.
9 A legislação vigente; o ECA.
10 A família do futuro.

## Texto complementar

### Células-tronco *made in Brazil*

### Grupo da USP produz a primeira linhagem nacional de células-tronco embrionárias humanas

Após quase dois anos de trabalho, pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) produziram a primeira linhagem brasileira de células-tronco embrionárias humanas. No final de setembro chegaram ao laboratório da geneticista Lygia da Veiga Pereira os resultados de testes mostrando que as células cultivadas por ela eram de fato pluripotentes, ou seja, mantinham-se capazes de se dividir indefinidamente e originar células de diferentes tecidos do corpo – como pele, músculos e neurônios. Lygia e a bióloga Ana Maria Fraga obtiveram essas células-tronco a partir de um embrião que estava congelado havia mais de três anos, como exige a legislação brasileira, e foi doado por uma clínica de fertilização *in vitro* com autorização dos pais. Para chegar a essa linhagem batizada de BR-1, no entanto, foi preciso descongelar cerca de 250 embriões, dos quais apenas 35 se desenvolveram até o quinto dia, estágio em que as células são extraídas.

É um passo importante para a ciência nacional que ocorre dez anos depois de James Thomson, da Universidade de Wisconsin em Madison, nos Estados Unidos, ter criado a primeira linhagem de células- tronco extraídas de embriões humanos. "Esse resultado nos dá autonomia", afirma o biólogo Stevens Rehen, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que trabalha com Lygia. "A partir de agora os pesquisadores brasileiros não dependerão apenas de células importadas para trabalhar." O trabalho de Lygia e Rehen correu risco de ser paralisado até maio passado, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou improcedente a ação que contestava o uso de células-tronco embrionárias em pesquisa.

FRAGA, Ana Maria. Disponível em: <http://www.revistapesquisa.fapesp.br/?art=5039&bd=2&pg=1&lg=>. Acesso em: 01 out. 2008.

### Família

Arnaldo Antunes e Tony Bellotto

Família, família,
Papai, mamãe, titia,
Família, família,
Almoça junto todo dia,
Nunca perde essa mania.
Mas quando a filha quer fugir de casa
Precisa descolar um ganha-pão
Filha de família se não casa
Papai, mamãe, não dão nenhum tostão.
Família ê
Família á
Família.

Família, família.
Vovó vovô sobrinha.

Família, família.
Janta junto todo dia,
Nunca perde essa mania.
Mas quando o nenê fica doente
Procura uma farmácia de plantão
O choro do nenê é estridente
Assim não dá pra ver televisão.
Família ê
Família ê
Família.

Família, família,
Cachorro, gato, galinha.
Família, família,
Vive junto todo dia,
Nunca perde essa mania.
A mãe morre de medo de barata
O pai vive com medo de ladrão
Jogaram inseticida pela casa
Botaram um cadeado no portão.
Família ê
Família ê
Família.

Titãs. In: CD *Acústico*. WEA Music Brasil, 1997.

## Atividades

1. Como o grupo se posiciona diante das ideias e dos conteúdos apresentados no texto complementar?
2. Vocês "reconhecem" a sua família na letra da música *Família*, dos Titãs? Em quais aspectos?
3. A posição dos autores, colocada no texto, defende que o ser humano, em seus primeiros anos de vida, necessita pertencer a um grupo que cumpra as funções da família, o que lhe garantirá sua sobrevivência física e psíquica. Portanto, na ausência da família biológica, deverá pertencer a um grupo que cumpra a função substitutiva. Vocês concordam com isso? Argumentem.
4. Façam uma pesquisa bibliográfica ou de coleta de dados (entrevistas) sobre a adoção – um tema relevante, cujo eixo central é a questão da família. A partir dos dados coletados, debatam o assunto enfatizando os mitos sobre adoção.

   Há um excelente vídeo da TV Cultura (São Paulo: Fundação Padre Anchieta) sobre esse tema, intitulado *Os filhos do coração*.

## Para saber mais

### Bibliografia básica

Sobre o tema família, indicamos, em primeiro lugar, o livro de Danda Prado, *O que é família* (São Paulo: Brasiliense, 1983).

Há um clássico que, apesar da dificuldade de leitura, poderia ser lido pelo aluno. Trata-se da obra de Friedrich Engels, *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975).

Bons livros para se compreender a família não precisam ser teóricos, e os romances ensinam muitas coisas sobre as relações familiares, como *As irmãs inimigas*, de Georges Simenon (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984), e as peças teatrais de Edward Albee, *Quem tem medo de Virginia Woolf?* (São Paulo: Abril, 1977), e de Eugene O'Neil, *Longa jornada noite adentro* (São Paulo: Peixoto Neto, 2004).

### Bibliografia avançada

Dentro do tema família, sugerimos para o professor o texto de José Roberto Tozoni Reis, "Família, emoção e ideologia", incluído no livro *Psicologia social: o homem em movimento* (São Paulo: Brasiliense, 2006), de S. T. M. Lane e W. Codo; também o livro *Os complexos familiares* (Rio de Janeiro: Zahar, 1987), de Jacques Lacan; de David Cooper, *La muerte de la familia* (Buenos Aires: Ariel, 1981), de R. D. Laing, *A política da família* (Lisboa: Portugália; São Paulo: Martins Fontes, 1973).

Há ainda uma excelente coletânea de textos organizada por Massimo Canevacci, no livro *Dialética da família – gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva* (São Paulo: Brasiliense, 1981).

O livro *Família brasileira – a base de tudo* (São Paulo: Cortez, 2008), organizado por Silvio Manovc Kaloustian, apresenta capítulos que, dependendo da avaliação do professor, podem ser usados como leitura complementar para os alunos. Por fim, de E. Roudinesco, *A família em desordem* (Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003).

### Filmes

- *Pai patrão* (Itália). Direção de Paolo Taviani e Vittorio Taviani. 1977. 114 min.
  Mostra o conflito de um jovem com seu pai conservador.
- *Kramer X Kramer* (Estados Unidos). Direção de Robert Benton. 1979. 105 min.
  É interessante para debater os papéis sociais na família.
- *Anos dourados* (Brasil). Direção Roberto Talma. 1986. 430 min.
  Excelente seriado brasileiro, que permite o debate sobre os conflitos de jovens com suas famílias.
- *Festa de família* (Dinamarca). Direção de Thomas Vinterberg. 1998. 105 min.
  Retrata conflitos familiares que são revelados em uma festa de família.
- *Abril despedaçado* (Brasil). Direção de Walter Salles. Videofilmes, 2001. 105 min.
  Jovem recebe apoio do pai para vingar a morte do irmão mais velho.

CAPÍTULO

# 17

# TRABALHO

O mundo do trabalho é hoje um importante tema de estudo interdisciplinar, e são inúmeras as áreas que estudam seus diversos aspectos. Da Economia à Psicologia, da Engenharia à Medicina, da Terapia Ocupacional ao Serviço Social, da Sociologia à Nutrição, enfim, praticamente todas as áreas do conhecimento científico e humano se preocupam com o tema trabalho. Isso porque se trata de um fenômeno que estrutura o próprio ser humano. Várias teorias e vertentes do pensamento humano convergem entre si, defendendo a concepção de que a humanidade surgiu com o trabalho.

**Paleantropologia**
É o estudo científico dos fósseis de hominídeos e das evidências deixadas por eles, tais como ossos e pegadas.

**Paleontologia**
Ciência que estuda as formas de vida existentes em períodos geológicos passados, a partir dos fósseis.

Muitos estudos e pesquisas demonstram a relação entre a constituição do ser humano e o trabalho. A **paleantropologia** e a **paleontologia** são áreas dedicadas ao estudo do aparecimento da humanidade em nosso planeta. Um dos mais importantes pesquisadores, Donald Johanson, o descobridor da Lucy (JOHANSON, D. & SHREEVE, J. *O filho de Lucy: a descoberta de um ancestral humano*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998), traça uma linha do tempo que demonstra como apareceu o *Homo habilis* há aproximadamente 3 milhões de anos. Ele representa o aparecimento do gênero *homo* e o caminho para o *Homo sapiens sapiens*, de 30 mil anos atrás.

Saiba que...

**O esqueleto de Lucy tem 3,2 milhões de anos e foi descoberto em 1974, na região de Afar, na Etiópia, que é considerada um dos berços da Humanidade, porque abriga numerosas ossadas que retraçam a história da civilização humana. O esqueleto da *Australopithecus afarensis* recebeu esse nome porque a música dos Beatles *Lucy in the sky with diamonds* era ouvida pelos investigadores no momento da descoberta.**

O que caracteriza o *Homo habilis* é a capacidade de suprir suas necessidades com algo mais que o uso dos instintos naturais. Essa espécie utiliza instrumentos, ainda muito rústicos, porém intencionalmente.

Surge o que hoje podemos chamar de trabalho. Uma ação determinada e deliberada de transformação da natureza, utilizando instrumentos, com a finalidade de suprir necessidades humanas. Nesses 3 milhões de anos que nos separam do *Homo habilis*, aprendemos a manipular os instrumentos e a desenvolvê-los com uma competência cada vez maior até chegarmos hoje à microbioeletrônica.

Assim, o trabalho e a consciência de nossa capacidade de transformar a natureza em nosso próprio proveito são eventos concomitantes e que se apoiam mutuamente para o desenvolvimento. A intervenção deliberada no mundo ajuda a construir a consciência humana, e essa consciência, que se supera qualitativamente, adquire nova compreen-

são do próprio mundo. Com isso, a humanidade vai aperfeiçoando suas ações e criando novos instrumentos, que, por sua vez, aumentarão ainda mais sua capacidade de ação. Com os olhos de hoje, lascar uma pedra para fazer dela um objeto cortante representou um salto fantástico para a constituição do que chamamos de humanidade.

## As origens da Psicologia das organizações de trabalho

A história de desenvolvimento do trabalho é um fenômeno humano e quando o mencionamos hoje o fazemos do ponto de vista de sua condição histórica atual. Para não termos de recuar na história até os seus primórdios, vamos partir, para efeitos de nossa análise, do trabalho como está organizado no sistema capitalista.

O sistema capitalista revolucionou as relações de trabalho, quando comparado aos modos de produção anteriores, porque transformou o próprio trabalho em mercadoria. O trabalhador vende sua força de trabalho a um proprietário dos bens de produção.

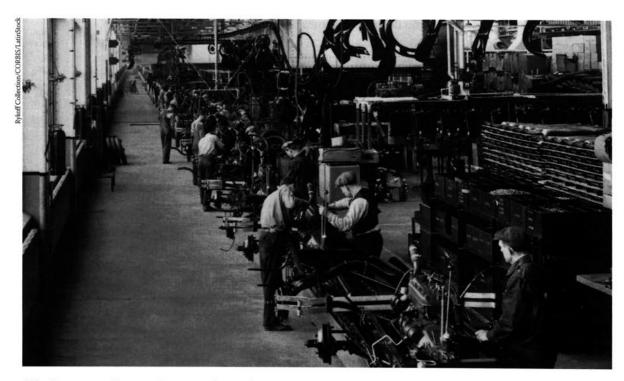
**O capitalismo nasce de uma reorganização social que promete a inclusão dos desfavorecidos.**

Mas como tudo tem um porém, essa história não é tão dignificante como se poderia esperar. O capitalismo institui-se como uma sociedade de classes polarizada entre os detentores de meios de produção e aqueles que apenas vendem sua força de trabalho. Isso não é muito diferente do que se conhecia até então, já que desde a Antiguidade, em Roma e nas cidades gregas antes da Era Cristã, as sociedades se dividiam em classes. A questão é que o capitalismo nasce de uma reorganização social que promete a inclusão dos desfavorecidos. Foi com essa promessa que a Revolução Francesa, um marco político da construção do capitalismo, atraiu os *sans-culotte*, termo que designava desde os camponeses até os comerciantes bem-sucedidos, ou seja, os futuros trabalhadores. Lembre-se de que as palavras de ordem da revolução que gerou o capitalismo eram: Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

Aqui temos uma primeira contradição que afetará a forma como o trabalho será entendido doravante. Há uma promessa de igualdade e, ao mesmo tempo, a manutenção da diferença. A forma de ocultar essa contradição foi garantir que a venda de trabalho seria feita por um preço justo. Entretanto, a maneira complexa como o mercado capitalista se desenvolveu impedia o cálculo do valor real da força de trabalho aplicada na produção. Isso gerava o lucro dos donos dos meios de produção, que por serem proprietários do capital empregado ficaram conhecidos como capitalistas. Esse lucro que ocultava a diferença entre o valor pago ao trabalhador (salário) e o valor da mercadoria era conhecido como **mais-valia**. Esse processo vai se tornando complexo até o advento da **produção em série** ou **linha de produção**. A exploração do trabalho e do trabalhador em um sistema que prometia, entre outras coisas, o pagamento justo pelo tempo e pela tarefa executada, e o ocultamento dessa condição, é a fonte do conflito de classes na sociedade capitalista. A maneira subjetiva de esconder esse conflito se dá pelo processo ideológico de ocultamento da própria realidade.

A linha de produção foi idealizada por Henry Ford (1863-1947), dono da fábrica de automóveis que leva o seu nome. Com o objetivo de aumentar a produção, ele viabilizou a indústria automobilística moderna e inventou a produção em série. Em 1908, a Ford americana passou a produzir o veículo Ford modelo *T*.

O sistema foi rapidamente seguido por outras indústrias e num prazo muito rápido transformou-se no que ficou conhecido como modelo fordista de produção.

Rykoff Collection/CORBIS/LatinStock

Linha de montagem do Ford T. As modernas técnicas da linha de montagem nasceram nessa fábrica Ford, de Highland Park.

Uma rápida mudança que exigia trabalhadores treinados para tarefas definidas e repetitivas é muito bem ilustrada no filme de Charles Chaplin, *Tempos modernos*, que retrata a época do ponto de vista dos funcionários. Tal mudança, que colocava grande número de funcionários que deviam trabalhar de forma concatenada (a série da produção), exigia treinamento e organização.

De certa forma, antecipando o que estaria por vir, o engenheiro americano Frederick Winslow Taylor (1856-1917) criou e organizou os princípios da administração moderna:

- Princípio do planejamento;
- Princípio da preparação dos trabalhadores;
- Princípio do controle;
- Princípio da execução.

A teoria de Taylor levava em consideração os objetivos produtivos, e o ser humano era concebido como uma peça da engrenagem industrial. O aproveitamento dos princípios tayloristas para a organização dos trabalhadores na linha de montagem da produção em série ficou conhecido como modelo Taylor-fordista. Além de modelo produtivo, esses princípios inauguraram os estudos organizacionais, na época conhecidos como Psicologia Industrial.

Em 1913, Hugo Müsterberg publicou o livro *Psychology and industrial efficiency* e pode ser considerado o fundador da Psicologia Industrial. Ele era fortemente influenciado pela visão taylorista e foi seguido imediatamente por outros interessados nas formas de organização e de controle dos trabalhadores dentro da fábrica, como modo de garantir maior produtividade. Somente a partir da década de 1930, com G. E. Mayo (1880-1949)

e a sua teoria das relações humanas, é que a visão do trabalho e dos trabalhadores passou a ser mais humanizada. Essa teoria foi criada a partir de experimento realizado em uma das fábricas da Western Electric Company, em Hawthorne, (EUA) – fabricante de componentes para as empresas telefônicas –, que ocorreu entre 1927 e 1932. O trabalhador passava a ser visto como um recurso humano e não mais como engrenagem produtiva. Não era o bastante, mas representou um **avanço**.

Contribuíram para essa mudança os estudos sobre os pequenos grupos e sobre as lideranças realizados pelo psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947). Lewin, que era oriundo do grupo da Gestalt, importante escola alemã de Psicologia do início do século XX, foi um importante teórico e pesquisador em várias universidades americanas. Deixou um legado fundamental para a construção da Psicologia Social de orientação cognitivista e influenciou outros psicólogos sociais, entre eles muitos brasileiros.

## O avanço organizacional e as relações de trabalho no pós-guerra

Entre as duas grandes guerras mundiais que marcaram o século XX, o mundo organizou-se para enfrentar a fase de desenvolvimento capitalista que nos levou ao que se convencionou chamar **capitalismo tardio**. O termo significa que entramos em uma fase madura do desenvolvimento capitalista. De fato, vimos nesse período o fim da era das colônias ultramarinas, a transferência do centro do capitalismo da Inglaterra para os Estados Unidos, a industrialização como foco central do desenvolvimento econômico e a centralização do capital nos países do Primeiro Mundo.

O processo não foi tranquilo, nem pacífico. A grande crise de 1929 levou a uma reorientação da economia, e o mundo capitalista abandonou a visão liberal-mercantil e adotou uma concepção monopolista, que admitia a intervenção do Estado como regulador do capital. Nessa fase, que durou até a década de 1980, vivemos a Guerra Fria e a corrida nuclear, o início e o fim do Estado de bem-estar social (em alguns países da Europa).

**A grande crise de 1929 levou a uma reorientação da economia, e o mundo capitalista abandonou a visão liberal-mercantil e adotou uma concepção monopolista, que admitia a intervenção do Estado como regulador do capital.**

Nesse cenário ocorreu o desenvolvimento industrial, a configuração das grandes corporações – como a General Motors e a IBM – e consolidou-se a fase científica da administração das empresas. O capital desses conglomerados foi redistribuído por meio das cotas em forma de ações e isso influenciou sua administração, que deixou de ser familiar para se profissionalizar. Aparece a figura do executivo, que é o profissional supercapacitado, encarregado de gerir os negócios no lugar do dono do capital. Os trabalhadores também mudaram. Nesse período descobriram a força da sua união, grandes sindicatos foram organizados e eclodiu o movimento operário como forma de reivindicação de direitos trabalhistas, incluindo as negociações de salário. A greve passou a ser a principal arma de combate dos trabalhadores no confronto com o capital.

A maior sofisticação tecnológica da produção, a partir do advento da linha de produção e a sua crescente mecanização, exigiu maior qualificação dos trabalhadores. Esse fenômeno produziu uma demanda de estabilização do emprego e exigiu maior participação dos psicólogos organizacionais no processo. Diminuir o *turn-over* (termo inglês utilizado para designar a rotatividade no emprego) tornou-se ponto estratégico para as grandes empresas e forma de diminuir o custo com o treinamento dos operários. Esse fator contribui para o aparecimento de uma especialidade em Psicologia Organizacional

que hoje é conhecida como *treinamento, desenvolvimento e educação* (Borges-Andrade, Abbad & Mourão e col. *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho*: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006). Nesse período, do início do século XX até o final da década de 1970, passou a ser comum encontrar trabalhadores que permaneciam por 20, 30 anos numa mesma empresa, construindo sua carreira em ambiente de emprego estável.

No Brasil esse processo também ocorreu, mas, por se tratar de país pobre que chegou atrasado ao processo de industrialização, o fenômeno apresentou muitas peculiaridades. O crescimento das indústrias com potencial de arregimentar exércitos de trabalhadores que representasse peso na economia formal ocorre em nosso país a partir dos anos 1950. Temos indústrias no país desde o período colonial, mas são indústrias precárias, simples e de apoio à nossa principal atividade econômica, que são a agricultura (cana-de-açúcar) e a mineração. No final do Segundo Império e República Velha, houve uma maior industrialização, mas o processo ainda é incipiente e praticamente todo produto industrializado utilizado no Brasil é importado. Somente a partir de 1930, com a Revolução de 30, que derruba a oligarquia agrária e moderniza o país (o primeiro governo Getúlio Vargas implanta os direitos trabalhistas através da CLT), é que se inicia um processo de industrialização de peso. Entretanto, somente a partir do governo Juscelino Kubitschek (1902-1976) é que teremos um real investimento na industrialização com a instalação das montadoras de automóveis e caminhões e o setor de autopeças.

O atraso do nosso país, a estrutura agrária oligárquica, a manutenção da política escravagista até o final do século XIX (nosso país foi o último a libertar os escravos) e os parcos investimentos em educação não ajudaram a constituir uma classe operária preparada para os empregos que a nascente indústria passou a oferecer. A solução alternativa para o despreparo do nosso trabalhador (fruto do descuido do próprio Estado) foi a sua formação profissional no próprio ambiente de trabalho. Para tanto, foi criado o SENAI em 1942 pelo governo Getúlio Vargas. Mantido através de verba governamental e apoio da indústria, esse sistema de formação profissional substituiu a educação formal, já que os trabalhadores abandonavam a escola para garantir sua vaga na empresa.

No período que vai de 1950 a 1970, o mundo se prepara para entrar na Terceira Revolução Industrial, ou revolução tecnológica, que, inclusive, alteraria profundamente as práticas administrativas e a gestão do pessoal exigindo novos conhecimentos do campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho. O Brasil, entretanto, buscava ainda chegar ao patamar de Segunda Revolução Industrial, que criou a linha de produção e os métodos modernos de administração (fordista-taylorista). É verdade que o processo não será idêntico, na medida em que receberemos em nosso país aquilo que já foi testado nos países que passaram pelo mesmo processo. Isso permitirá alguns avanços que irão, por um lado, garantir a presença do Brasil no cenário mundial dos anos 90 como país industrializado e com uma economia que representa a décima força mundial e ao mesmo tempo, pelas características de acumulação do capital, como país com uma das maiores diferenças sociais de todo o planeta.

## Saiba que...

O experimento da fábrica de *Hawthorne* (Chicago) da *Western Eletric Company*, produtora de centrais telefônicas, ocorreu entre 1924 e 1932 e foi realizado por George Elton Mayo (pesquisador da *Harvard Business School*) e seus colaboradores. Foi o primeiro estudo científico que relacionou produtividade e motivação estabelecendo relações casuais entre condições de trabalho e produtividade e inaugurando a abordagem humanística em administração.

No Brasil, um país pobre e com capacidade limitada de investimento social, a falta de educação pública e universal de qualidade exigiu das próprias empresas a intervenção no setor educativo, visando à formação dos trabalhadores. A partir da década de 1940, criou-se o conhecido "sistema S" – Senai, Senac, Sesc, Sesi –, voltado para a qualificação específica dos trabalhadores e sua adequação às necessidades da indústria nacional e do nascente parque industrial.

Acervo Iconographia

Trabalhadores na fábrica da Antártica em 1910.

## O TRABALHO E A MUDANÇA DO PROCESSO PRODUTIVO

O desenvolvimento tecnológico atingiu um novo patamar na década de 1970, e a microeletrônica chegou à linha de produção. Entretanto, a crise do capitalismo, no início da década de 1980, em parte produzida pela crise do petróleo, exige forte remodelação da administração nas grandes empresas. Um experiente profissional do setor de Recursos Humanos de uma empresa multinacional disse, no final dos anos 1990, que, depois da crise, foi obrigado a demitir os trabalhadores com baixa produtividade, em seguida os mais produtivos e, por fim, os ótimos ou os muito produtivos e "esses éramos nós mesmos!".

**A crise do capitalismo, no início da década de 1980, em parte produzida pela crise do petróleo, exige forte remodelação da administração das grandes empresas.**

**Torno:**

Engenho em que se faz girar uma peça de madeira, ferro, aço etc., para lavrá-la ou para arredondá-la.

Um dos recursos para vencer a crise e ao mesmo tempo aproveitar o desenvolvimento trazido pela informatização foi a reestruturação do sistema de produção em série, da linha de produção conhecida como *just-in-case*. Com a possibilidade de maior controle da produção por meio de equipamentos informatizados e com um maquinário que permite maior mobilidade, a produção é reestruturada. É o exemplo do **torno**. Os tornos mais antigos dependiam do operário para a montagem da ferramenta necessária para a fabricação da peça e isso levava tempo. Atualmente os tornos *CNC* são informatizados e podem ser programados com rapidez, o que permite certa flexibilidade e mudança do tipo de peça a ser produzida.

Hulton-Deutsch Collection/CORBIS/LatinStock

Torno mecânico monofuso de 1920.

Esses equipamentos exigem qualificação do profissional que os maneja – a **flexibilidade**. O sistema anterior precisava de um trabalhador muito especializado em determinada tarefa e que aprendia a trabalhar manipulando o próprio equipamento. Agora, a indústria precisa de um trabalhador que tenha conhecimentos mais genéricos – noções de matemática, de inglês, de informática, adquiridos no Ensino Médio, além de conhecer e saber operar os equipamentos mais sofisticados. Esse tipo de conhecimento fornecerá a chamada flexibilidade do trabalhador, que, por sua vez, estará capacitado a enfrentar a mobilidade da produção.

**_Just-in-time:_**

significa "no tempo exato". Refere-se ao sistema de produção em que o controle se realiza durante o próprio processo, e não no final.

Novas tecnologias e maior qualificação dos trabalhadores passam a demandar outras formas de administrar. Mais uma vez, a indústria automobilística inovou o padrão de produção. Dessa vez, foi uma empresa japonesa a pioneira do novo sistema de produção: a Toyota. O novo sistema produtivo ganhou o nome de toyotismo. Agora o sistema será o ***just-in-time***.

Tom Sheppard / Getty Images

Torno automático universal *CNC* de alta performance fabricado em 2008.

O toyotismo se tornou possível pelas características já mencionadas: equipamentos informatizados, trabalhador mais qualificado, flexibilidade na operação do equipamento e possibilidade de mudança rápida do que é produzido. Do ponto de vista da logística da produção, o sistema de fornecimento também foi alterado. No caso da indústria automobilística, o setor de autopeças se instala no próprio parque industrial e exerce o controle do fornecimento. Essa logística é necessária porque, agora, a produção passa a ser feita a partir da demanda do consumidor (*just-in-time*) evitando a estocagem. O trabalhador utiliza mais sua capacidade criativa, na medida em que não será mais mera extensão da máquina, mas alguém que planeja o que será produzido por ele. A nova logística permite flexibilizar a produção e é possível trabalhar a partir de tarefas e grupos.

Essa nova logística exige redefinição do próprio contrato de trabalho. Considerando que no período de crise as grandes empresas aprenderam a otimizar a produção, por meio do que se convencionou chamar **terceirização**; ou seja, elas passaram a destinar à outra empresa aquilo que não fosse essencial para o foco da produção. Por exemplo: contratar uma empresa especializada. Terceirização, precarização do contrato de trabalho, flexibilização do horário de trabalho, enxugamento do pessoal passam a representar os maiores problemas enfrentados pelos trabalhadores no novo sistema produtivo.

Do ponto de vista psicológico, a pressão subjetiva exercida pelo novo sistema origina efeito danoso à saúde do trabalhador, e passamos a conviver com termos como a síndrome de Burnout, LER, Dort, assédio moral. Tais termos designam algum tipo de sofrimento físico ou psíquico, agravando o desgaste provocado pelo trabalho. E serão abordados nos próximos tópicos.

# O CONTROLE DA SUBJETIVIDADE NAS RELAÇÕES DE TRABALHO E O ADOECIMENTO DO TRABALHADOR

O toyotismo representou um avanço considerável em relação ao modelo fordista-taylorista, mas como as relações de classes permanecem inalteradas, a tensão entre trabalho e capital se mantém, apresentada de outra forma. Ela agora é mais complexa e ao mesmo tempo mais diluída.

**Os trabalhadores continuam sendo premiados pela produtividade ou penalizados quando não produzem o suficiente.**

Na realidade, o modelo mudou o foco do controle. No modelo fordista-taylorista, o trabalhador tinha pouca responsabilidade na produção. Tal responsabilidade era toda do administrador e seus prepostos. O chefe da seção atuava (e em muitos casos ainda atua) como uma espécie de capataz, controlando o trabalhador, que deveria se preocupar apenas em manter sua produtividade na relação com o equipamento que operava. Com a mudança de foco, o trabalhador passa a se preocupar com o processo, esse controle diminui consideravelmente e o empregado passa a se autocontrolar. Os trabalhadores continuam sendo premiados pela produtividade ou penalizados quando não produzem o suficiente. Se o controle é exercido pelo próprio trabalhador e pelos seus colegas, isso produzirá consequências para aqueles que se sentirem mais exigidos. O controle deixa de ser objetivo e ganha forma subjetiva.

Essa situação produz novos tipos de desgastes. A síndrome de Burnout refere-se ao esgotamento nervoso, em geral produzido pelo *stress*, que leva à depressão, apatia, dificuldade de se manter na situação de trabalho. Em geral, o trabalhador não identifica o que está acontecendo com ele, e há uma tendência a atribuir o problema, erroneamente, às suas características de personalidade.

A LER (lesão causada pelo esforço repetitivo) e a Dort (distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho) são lesões que afetam um número muito grande de trabalhadores. Trata-se de uma série de sintomas de que são acometidos trabalhadores obrigados a esforços repetitivos, como acontece principalmente com o uso frequente de teclados e *mouses*. Essa doença ocupacional pode ser identificada com facilidade, mas é de cura difícil quando não diagnosticada em tempo e pode impedir o trabalhador de executar tarefas. Em alguns casos mais graves, impossibilita o trabalhador para quase todo tipo de atividade com os membros afetados (braços, por exemplo).

O assédio moral não é uma doença ocupacional, mas uma forma de pressão que passa a ser exercida em geral por aqueles que ocupam cargos de hierarquia mais alta. Um superior que por algum motivo tenha uma diferença com um funcionário poderá assediá-lo de diferentes maneiras. Desautorizando-o publicamente, quando ele apresentar alguma ideia pertinente ao trabalho que está sendo desenvolvido; ridicularizando-o por características físicas ou psicológicas; retardando promoções. São inúmeras as formas de desgaste que sofrem os trabalhadores acuados por assédio moral. Evidentemente, isso é exercido por chefes ou colegas não muito escrupulosos e se trata de uma forma condenável de comportamento cada vez mais combatida nas empresas; de um lado, pelas denúncias feitas aos sindicatos e ao Ministério Público; de outro, pela própria conscientização dos trabalhadores no ambiente de trabalho. Esse tipo de pressão é um dos fatores que levam o trabalhador à síndrome de Burnout.

A saúde dos trabalhadores é hoje uma importante preocupação do poder público e há políticas públicas bem estruturadas que visam protegê-los. Essas políticas buscam, mais que o atendimento, a prevenção de situações que possam provocar problemas de saúde ocupacional.

A saúde dos trabalhadores é hoje uma importante preocupação do poder público e há políticas públicas bem estruturadas que visam protegê-los.

## NOVAS EXIGÊNCIAS PARA A ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAS NAS ORGANIZAÇÕES

O sistema produtivo exige também soluções do ponto de vista da administração do pessoal nas organizações. Psicólogos, educadores, administradores, sociólogos, engenheiros e demais profissionais que trabalham no setor de Recursos Humanos buscam soluções e procedimentos para enfrentar os novos tempos.

É preciso considerar que mudanças do sistema produtivo não se fazem de uma vez nem por igual. Ocorrem de forma diferenciada conforme o setor produtivo ou o país em que estão sendo implantadas. Assim, a indústria japonesa, por onde se iniciou o toyotismo, encontra-se em um estágio mais avançado de implantação do sistema. O Brasil – que sofre com a falta de indústrias de tecnologia de ponta e possui um parque industrial, cujos produtos são de média complexidade – adotou tardiamente os novos modelos.

Assim, o final do século XX e a primeira década do século XXI foi o período que se convencionou chamar **reestruturação produtiva**. Momento de adaptação do maquinário do parque industrial iniciado pela indústria automobilística – e avançando para as empresas de menor porte. Ainda hoje encontramos muitas empresas que ainda funcionam de acordo com o modelo mais antigo.

Entretanto, as empresas mais avançadas constroem o caminho que será seguido pelas demais. A exigência de uma eficiente administração de pessoas irá exigir também a construção de um novo modelo de gestão. Hoje esse modelo está cada vez mais baseado na gestão do conhecimento e, por isso, trabalha com a noção de competências. Não se faz mais diferença entre o trabalho intelectual e o trabalho braçal, e a exigência de formação básica leva à elaboração de um sistema de ensino que não separe mais o que é formação de quadros gerenciais e quadros operacionais – dirigentes e trabalhadores. Essa nova política aponta para um Ensino Fundamental e Médio que seja generalista e desenvolva habilidades e competências de caráter geral.

O setor de Recursos Humanos está mais preocupado com as estratégias de desenvolvimento e formação dos seus quadros e não somente com ações que buscam a pessoa certa para o lugar certo. Mesmo porque não haverá um único lugar esperando pelo trabalhador, que deve ter flexibilidade suficiente para realizar várias tarefas. Em função dessa mobilidade, ganharam importância o treinamento e a formação do trabalhador. A expectativa é a de que ele chegue à empresa com as condições necessárias para aprender novas habilidades a partir das competências definidas para as múltiplas funções que deverá desempenhar.

O trabalhador deve ter flexibilidade suficiente para realizar várias tarefas.

O antigo papel do psicólogo aplicador de testes, para identificar o perfil adequado para a função a ser desempenhada, foi transformado na função de um gestor de pessoas, que se preocupa com a escolha profissional, com o processo de decisões, com a formação do trabalhador. A seleção do pessoal foi terceirizada e é realizada por empresas especializadas; e o psicólogo, na empresa, redefine o seu papel, passando a se preocupar com os processos organizacionais e com o desempenho do trabalhador, focando os muitos problemas inerentes a essa situação.

# A Economia Solidária e o cooperativismo

A relação de trabalho definida pela venda da força de trabalho produz efeitos positivos em relação ao sistema antigo (o sistema feudal), mas traz inúmeros problemas, efeitos já analisados anteriormente. Cabe aprofundar um desses efeitos.

**Ao perder o controle da produção, o trabalhador se aliena. Isso quer dizer que ele agora trabalha pelo salário recebido e não mais pelo objetivo do que é produzido.**

Ao perder o controle da produção (controle que o trabalhador dominava quando era um artesão na Idade Média), o trabalhador se aliena. Isso quer dizer que agora ele trabalha pelo salário recebido e não mais pelo objetivo do que é produzido. Um artista plástico, quando define o que vai produzir, controla todo o processo produtivo e por isso sabe como corrigir os problemas ou pode mudar sua obra durante o processo. Ele tem consciência da produção e do produto final. O trabalhador na linha de produção é mais controlado do que controlador e somente tem a noção da tarefa executada. Como o trabalho é produzido em migalhas, com tarefas muito especializadas, ele perde parte de sua própria dimensão humana. Diferentemente do artista, o trabalhador alienado não se interessa pelo produto como um todo, mas somente pela parte relacionada a sua tarefa. O que importa é estar bem com quem controla a produção e receber o salário no final do mês. Mesmo no toyotismo, o problema permanece, apesar de atenuado.

Diversos grupos de pesquisadores, professores, sindicalistas e outros trabalhadores preocupados com esse assunto construíram uma proposta alternativa, a Economia Solidária, que representa também uma alternativa ao próprio capitalismo.

Para discutir essa proposta, é preciso antes tecer algumas considerações. A reestruturação produtiva e os novos modelos de produção geram desemprego. Máquinas mais eficazes precisam de menos operadores, e a robotização aponta para uma fábrica com operários androides. A automação atinge todos os setores. Quem hoje enfrenta uma fila em uma agência bancária podendo pagar suas contas pela internet? As pessoas que trabalhavam nos caixas dos bancos foram substituídas por caixas eletrônicos. As compras pela internet substituem os pontos de venda. O fenômeno aponta para o fim do emprego e isso abre um profundo e complexo debate, cuja pergunta básica é: Se não haverá emprego, quem irá comprar o que está sendo produzido ou utilizar os serviços ofertados? Assim, o problema já se apresenta, porém não se vislumbra uma solução. O fato é que há muitos trabalhadores empregados e falar de fim do emprego é como falar sobre o fim da água no planeta. Pode acontecer, mas ninguém imagina que irá acontecer agora.

Os proponentes da Economia Solidária estão atentos para esse movimento. Primeiro identificaram o desemprego estrutural, que significa que muita gente será demitida e não encontrará outro emprego. Os trabalhadores que foram demitidos em função da reestruturação produtiva encontram dificuldade para recolocação. Não têm a escolaridade exigida, a competência esperada, suas habilidades são muito específicas e, por fim, não há emprego suficiente em função da automação.

Entretanto, esse não é o único nem o principal problema. Há trabalhadores não especializados que não têm chance de ser absorvidos pelo mercado de trabalho. Sobrevivem da precariedade dos serviços que deveriam ser oferecidos na cidade, como, por exemplo, a incapacidade de recolher o lixo. Isso oferece a oportunidade de recolher e comercializar a sucata reciclável. São pessoas que vivem em situação de risco, como moradores de rua ou de favelas, e abaixo da linha da pobreza. Em nosso país são muitos os que estão nessa situação.

A proposta da Economia Solidária, como aponta o professor Paul Singer (SINGER, P. e SOUZA, A. R. de. *A Economia Solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego*. São Paulo: Contexto, 2000), é formar uma rede de produção e consumo fora do sistema capitalista de produção. Em primeiro lugar, privilegiar as redes comunitárias, os pequenos grupos e garantir o suprimento de suas necessidades materiais e não materiais; formar um circuito de produção e distribuição inclusivo e que evite o dinheiro como principal base de troca. Com isso se restabelece o valor de uso e de troca dos produtos. Uma família que se dedique à agricultura familiar e produza feijão poderá trocar sua produção por qualquer outra coisa de que precisar. Trocará seu produto com outra pessoa ou grupo que também fabrique ou possua o que lhe interessa. Para que a troca ocorra, é preciso que se reorganize a produção e se garanta confiabilidade ao sistema e um local, uma feira de troca, para que se dê o encontro da comunidade. A ideia é que o sistema cresça o suficiente para atingir toda a cidade e, aos poucos, mudar toda a economia.

**A proposta da Economia Solidária é formar uma rede de produção e consumo fora do sistema capitalista de produção.**

**Para que a troca ocorra, é preciso que se reorganize a produção e se garanta confiabilidade ao sistema e um local, uma feira de troca, para que se dê o encontro da comunidade.**

Ao tirar o foco do consumo desnecessário, as pessoas passariam a consumir o que de fato lhes interessa ou de que necessitam. O leitor já notou que não se trata de tarefa fácil e que significa mudar o modo como vivemos atualmente. Para tanto, os defensores da Economia Solidária buscam formas alternativas que permitam tais mudanças. Uma delas é o cooperativismo. A cooperativa é uma forma de autoemprego e pode organizar trabalhadores desempregados e outros em situação de precariedade. Basta definir o campo de produção ou serviços, reunir trabalhadores com competência e habilidade para as funções necessárias e administrar o processo e comercializar os produtos e serviços. São necessárias, de acordo com a legislação, ao menos 20 pessoas para se formar uma cooperativa de trabalho. As incubadoras são os organismos

**A cooperativa é uma forma de autoemprego e pode organizar trabalhadores desempregados e outros em situação de precariedade.**

Ueslei Marcelino/Folha Imagem

Cooperativa de catadores de lixo em Brasília.

ligados a ONGs, universidades e mesmo órgãos do governo que dão o suporte para os interessados no sistema cooperativo.

A ideia é formar cooperativas para construir uma rede alternativa de produção e consumo e caminhar para a sistematização da Economia Solidária. Hoje muitos desses empreendimentos estão funcionando de modo satisfatório. O mais comum é a cooperativa de reciclagem que aproveita uma rede informal de coletores de sucata (alumínio, papel e papelão, garrafas PET etc.).

Há também cooperativas de quituteiras, que fornecem alimentação, e mesmo cooperativas proprietárias de grandes fábricas, antigas massas falidas, cujo controle foi assumido pelos próprios trabalhadores. Na Espanha, há uma experiência muito bem-sucedida de uma rede de cooperativas que já ultrapassou a fase experimental e hoje possui, inclusive, empreendimentos multinacionais. Essa é uma história que está para ser construída e todos nós somos sujeitos dessa construção, pois está em jogo um futuro digno para os trabalhadores e para a humanidade.

## Síntese

1. As origens do trabalho e da Psicologia das organizações.
2. O avanço organizacional e as relações de trabalho após a Segunda Guerra Mundial.
3. O trabalho e as mudanças no processo produtivo.
4. O controle da subjetividade nas relações de trabalho.
   - O adoecimento do trabalhador.
5. Novas exigências para a administração de pessoas nas organizações.
6. A economia solidária e o cooperativismo.

## Texto complementar

### Desafio à solidariedade

É interessante observar que quando dezenas de milhares de trabalhadores foram expulsos do mercado pelas novas máquinas e pelas novas indústrias capitalistas, eles se organizaram por conta própria, coletivamente, em empresas cooperativas. Foi assim que elas surgiram, na tentativa, na época ingênua, de substituir a empresa capitalista desigual e exploradora por empresas industriais modernas, democraticamente autogeridas pelos seus trabalhadores. Esta é a origem das cooperativas.

E quando, mais uma vez, o mundo do trabalho é transformado pela ação do capital, pela transformação tecnológica, e sobretudo pelas transformações supraestruturais, nas relações de trabalho em que o capital impõe os seus interesses e destrói, digamos assim, a relação contratual de trabalho que tinha aceito na geração anterior, a reação volta a ser a mesma.

Posso assegurar que esse novo cooperativismo que está surgindo no Brasil afora é uma reinvenção. Já houve, no passado, um cooperativismo do trabalho muito forte em nosso país. Essa tradição se perdeu quase que inteiramente até no Rio Grande do Sul. Os trabalhadores colocados diante da situação de perder o seu trabalho ou ficar, eventualmente, com as instalações da empresa, porque eram eles os credores, conseguiram, graças à luta do seu sindicato, ficar com as instalações. E aí tiveram que inventar uma forma de ficar, coletivamente, com a empresa. Reinventaram a cooperativa. A cooperativa foi literalmente reinventada na década de 90, nas mais diversas regiões do Brasil.

Recentemente, em Buenos Aires, contando essas histórias na Universidade de Buenos Aires, um professor me perguntou: "Por que essas coisas que acontecem no Brasil não acontecem na Argentina?" Respondi que "eu tenho certeza que essas coisas acontecem aqui também, mas você não sabe, como nós no Brasil, porque isso não sai na imprensa, na televisão". No final da conferência, um senhor se aproximou e me relatou que "em Mendonza, uma grande oficina ferroviária foi desativada e os trabalhadores conseguiram ficar com ela e formaram uma cooperativa".

São 400, trabalhando e mantendo o trabalho e a renda. Certamente não é um exemplo único. Isso está acontecendo, e quando isso acontece em muitas partes, sem uma iniciativa política, do partido, de uma central sindical ou do sindicato, acontece simplesmente porque a vida se impõe. Não há dúvida de que estamos falando de algo extremamente sério, que merece muita atenção.

SINGER, Paul. In: GUIMARÃES, G. (Org.) *Sindicalismo & Cooperativismo: a Economia Solidária em debate e as transformações no mundo do trabalho*. São Paulo: UNITRABALHO, s/d.

## Atividades

1. Discutam com seus colegas suas experiências com o mundo do trabalho (sua, de seus familiares, conhecidos etc.) e identifiquem o tipo de relação de trabalho desenvolvida. Se tal relação se aproxima mais do modelo fordista ou do novo modelo (toyotista). Justifique sua opinião e discutam como tal relação afeta a subjetividade das pessoas nela envolvidas.
2. Verifiquem se os seus colegas conhecem experiências no campo da Economia Solidária. Comparem a descrição da experiência com o texto de Paul Singer e discutam vantagens e desvantagens dessa alternativa.

## Para saber mais

### Bibliografia básica

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

DOWBOR, Ladislau; FURTADO, Odair; TREVISAN, Leonardo & SILVA, Hélio (Orgs.). *Desafios do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2004.

SINGER, Paul. *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativa*. São Paulo: Contexto, 1999.

ZANELLI, José C.; BORGES-ANDRADE, Jairo & BASTOS, Virgilio. *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

### Bibliografia avançada

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho. Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2000.

BORGES-ANDRADE, Jairo; ABBAD, Gardênia S. & MOURÃO, Luciana. *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CODO, Wanderley (Org.). *O trabalho enlouquece? Um encontro entre a clínica e o trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERREIRA, Mario César & DAL ROSSO, Sadi (Org.). *A regulação social do trabalho*. Brasília: Paralelo 15, 2003.

POCHMANN, Márcio (Org.). *Reestruturação produtiva: perspectivas de desenvolvimento local com inclusão social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

SENNET, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

### Filmes

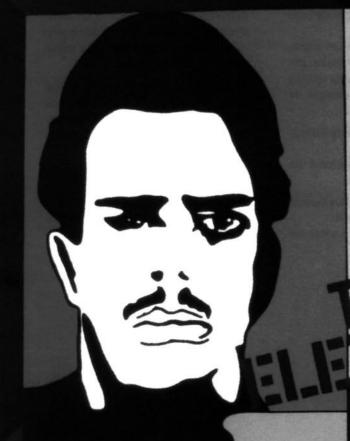
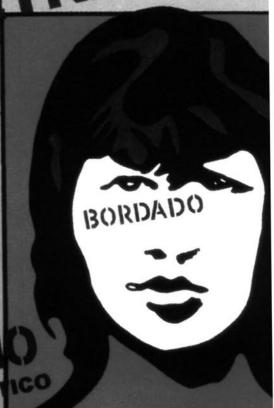
- *Tempos modernos* (Estados Unidos). Direção de Charles Chaplin. 1936. 87 min.
  Clássica e imortal análise do início do fordismo, realizada magistralmente por Charles Chaplin. Repare no balé realizado pelo personagem Charlot (Carlitos) nas engrenagens das máquinas de uma indústria.
- *A classe operária vai ao paraíso* (Itália). Direção de Elio Petri. 1971. 126 min.
  Operário que sofre acidente de trabalho se envolve com o mundo sindical e sofre pressão das exigências cotidianas de consumo e dos sindicalistas que o querem como exemplo.
- *Mimi, o metalúrgico* (Itália). Direção de Lina Wertmüller. 1972. 121 min.
  Trata-se das agruras de um operário que sai do sul da Itália para trabalhar no desenvolvido norte italiano. Lembra a saga de nossos imigrantes e os problemas com sua adaptação.

- *O operário* (Espanha). Direção de Brad Anderson. 2003. 102 min.
  Enfoca a saúde mental de um trabalhador e as condições de trabalho degradantes que produzem uma relação pouco amistosa entre os colegas de trabalho.
- *Os fuzis* (Brasil). Direção de Ruy Guerra. Sagres, 1964. 80 min.
  Esse clássico enfoca o problema da seca no Nordeste brasileiro.
- *A queda* (Brasil). Direção de Ruy Guerra e Nelson Xavier. 1976. 120 min.
  Com uma belíssima trilha sonora de Milton Nascimento, mostra os caminhos percorridos pelos personagens migrando para São Paulo para trabalhar na construção civil.
- *Segunda-feira ao sol* (Espanha/França/Itália). Direção de Fernando León de Aranoa. Pandora Filmes, 2002. 113 min.
  Filme sobre a vida de trabalhadores em situação de desemprego.
- *Ou tudo ou nada* (Inglaterra). Direção de Peter Cattaneo. Abril Vídeo/20th Century Fox, 1997. 91 min.
  Seis amigos desempregados buscam alternativas para ganhar dinheiro.

FUTUR
GANHAR MAIS E VIVER M
TRANSIST
ELETRECIDA

CONTABILID
DESENHO
ARTISTICO

BORDADO

# PARTE IV

# Psicologia: uma leitura da realidade

Se perguntarmos às crianças e aos jovens por que ir à escola, a maioria responderá que é para ter um futuro melhor em termos de trabalho e também para fazer amigos. Poucos valorizarão a aquisição do saber. Esses resultados têm sido obtidos em pesquisas sobre a relação dos alunos com a escola e com o saber. Isso significa que a escola fracassou? O que a Psicologia tem a dizer sobre isso e a contribuir nessa análise da escola?

*Assegure seu futuro* (1966), de Rubens Gerchmann.

CAPÍTULO

18

# A ESCOLA

## A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL

A escola apresenta-se hoje como uma das mais importantes instituições sociais por fazer, assim como outras, a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Ao transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamento e valores morais, a escola permite que a criança seja humanizada, cultivada e socializada ou, em uma palavra, educada. A criança vai, então, deixando de imitar os comportamentos adultos para, aos poucos, apropriar-se dos modelos e valores transmitidos pela escola, aumentando assim sua autonomia e seu pertencimento ao grupo social.

Raimundo Pacco/Folha Imagem

A escola é um ambiente de interação e expressão social. Fotografia de alunos em escola pública de São Paulo.

Sem a intenção de aprofundarmos o desenvolvimento da escola em nossa sociedade, valeria a pena introduzir alguns elementos dessa história, pois a escola não existiu sempre, mas é uma criação social do homem.

Educar já significou, e talvez ainda signifique, em algumas regiões do Terceiro Mundo, apenas viver a vida cotidiana do grupo social ao qual se pertence. Assim, acompanhava-se os adultos em suas atividades e, com o passar do tempo, aprendia-se a "fazer igual". Plantar, caçar, encontrar água, entender os sinais do tempo, escutar histórias e participar de rituais eram atividades do grupo adulto que eram acompanhadas pelas crianças, as quais, aos poucos, adquiriam instrumentos de trabalho e interiorizavam valores morais e comportamentos socialmente desejados. Não havia uma instituição especializada nessas tarefas. O meio social, em seu conjunto, era o contexto educativo. Todos os adultos ensinavam a partir da experiência pessoal. Aprendia-se fazendo.

**O meio social, em seu conjunto, era o contexto educativo.**

A partir da Idade Média, a educação tornou-se produto da escola. Pessoas especializaram-se na tarefa de transmitir o saber, e espaços específicos passaram a ser reservados para essa atividade. Poucos iam à escola, que era destinada às elites. Serviu aos nobres e depois à burguesia. A cultura da aristocracia e os conhecimentos religiosos eram o material básico a ser transmitido. Enfim, as atividades desempenhadas pelos grupos dominantes na sociedade passavam a ser cuidadosamente ensinadas, e isso fez da escola ora lugar de aprendizado da guerra, ora das atividades cavalheirescas, ora do saber intelectual humanístico ou religioso. A escola desenvolvia-se como uma instituição social especializada, que atendia aos filhos das famílias de poder na sociedade.

Com as revoluções do século XIX, a escola passou por transformações, sendo a principal delas a tendência à universalização, ou seja, ela deveria atender a todas as crianças da sociedade (pelo menos em tese). O que permitiu tais transformações? Por que a escola precisou mudar?

**Com as revoluções do século XIX, a escola passou por transformações, sendo a principal delas a tendência à universalização.**

O desenvolvimento da industrialização foi, sem dúvida, o fator decisivo das grandes mudanças ocorridas nos séculos XIX e XX. A industrialização deslocou o local de trabalho das casas para as fábricas, transformando, com isso, os espaços das casas e das cidades. Em casa, os lugares tornaram-se privativos, isto é, cada um conquistou seu espaço individual, como quartos, suítes, escritórios de estudo; na cidade, a organização urbana adaptou-se à existência das fábricas e à necessidade de os trabalhadores deslocarem-se de suas residências para os locais de trabalho. Assim, construíram-se vias públicas para os transportes coletivos levarem os trabalhadores de um lugar a outro da cidade. O trabalho ingressou na esfera pública, deixando de ocupar os espaços da casa.

Outra consequência dessa mudança ocorreu na família, que não podia mais, sozinha, preparar seus filhos para o trabalho e para a vida social. Era preciso entregar essa função a uma instituição que soubesse educar, não mais para a vida privada, do círculo familiar e do trabalho caseiro, mas para o trabalho que se encontrava no âmbito da vida pública, cujas regras, leis e rotinas iam além dos conhecimentos adquiridos pela família. A escola tornava-se, assim, essa instituição especializada.

Além disso, a Revolução Industrial sofisticou o trabalho com a implantação das máquinas, exigindo do trabalhador o aprendizado da tecnologia. Essa sofisticação do trabalho levou novas funções para a escola, como a de preparar o indivíduo para o trabalho, ensinando-lhe o manuseio de técnicas até então desconhecidas, ou a de fornecer-lhe os conhecimentos básicos da língua e do cálculo. A escola ganhou importância e ampliou suas funções.

**A Revolução Industrial sofisticou o trabalho.**

A luta pela democratização da escola empreendida pelas classes trabalhadoras, até então afastadas dessa instituição, foi outro fator gerador de mudanças. Conforme foram se fortalecendo e se organizando, as classes trabalhadoras passaram a exigir o direito de ter seus filhos na escola, isto é, o direito de acesso à cultura e ao conhecimento dominantes. A escola, pressionada, "abriu" suas portas para atender a outras camadas sociais que não somente a burguesia e a aristocracia. A escola universalizava-se.

**A escola cumpre, portanto, o papel de preparar as crianças para viverem no mundo adulto.**

Esses fatores contribuíram para que a escola adquirisse as características que possui hoje em nossa sociedade: uma instituição da sociedade, trabalhando a serviço dessa sociedade e por ela sustentada a fim de responder a necessidades sociais. Para isso, a escola precisa exercer funções especializadas. A escola cumpre, portanto, o papel de preparar as crianças para viverem no mundo adulto. Elas aprendem a trabalhar, a assimilar as regras sociais, os conhecimentos básicos, os valores morais coletivos, os modelos de comportamento considerados adequados pela sociedade. A escola estabelece, assim, uma mediação entre a criança (ou jovem) e a sociedade que é técnica (aprendizado das técnicas de base, como a leitura, a escrita, o cálculo, as técnicas corporais e musicais etc.) e social (aprendizado de valores, de ideais e modelos de comportamento). Aprender esses elementos sempre foi necessário. A escola é a forma moderna de operar essa transmissão.

Até aqui parece que tudo está perfeito. Quais são os problemas da escola?

## Problemas da escola

São muitos e vamos comentar alguns deles. Para deixar mais clara a nossa apresentação, chamamos a sua atenção para dois aspectos presentes nos problemas da escola: o aspecto teórico da educação, que se refere às concepções apresentadas nas teorias pedagógicas, e o aspecto prático, que se refere ao cotidiano da educação escolar. Os problemas da escola situam-se nessas duas esferas: nas concepções pedagógicas e na realidade cotidiana.

## Instituição isolada da sociedade

As teorias pedagógicas, ao conceberem a escola como instituição isolada da sociedade, criaram-lhe um dos seus principais problemas. A escola, que deveria fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade, tornou-se uma instituição fechada, destinada a proteger a criança dessa mesma sociedade – construiu-se, então, uma fortaleza da infância e da juventude. Para protegê-las contra o quê? Contra os perigos que advêm da sociedade, responsabilizada por todos os males e corrupções.

É interessante registrarmos aqui que a escola, criada e sustentada pela sociedade com a finalidade de preparar o indivíduo para viver na sociedade e cujos elementos são todos advindos do meio social – conhecimentos, técnicas, desafios –, passa a ser pensada, nas teorias pedagógicas, como instituição isolada desse meio, como se nele não estivesse imersa. Criou-se, então, a ilusão de ser possível preparar o indivíduo para viver o cotidiano da sociedade estando de fora desse cotidiano, em um desvio – o desvio escolar. Assim pensada, a escola acaba por ensinar um conhecimento distante da realidade social. Nessa concepção, chega-se, de fato, a erguer muros para que a realidade não entre na escola; criam-se regras diferentes das vigentes na sociedade; enfim, substitui-se a realidade social pela realidade escolar. Enclausuram-se as crianças e os jovens em nome da educação.

**Enclausuram-se as crianças e os jovens em nome da educação.**

A clausura escolar é ilusória, pois a realidade social entra pela porta dos fundos, invade as salas de aula, podendo ser encontrada nos livros, nos valores ensinados e nas atividades desenvolvidas. Mas, apesar de ilusória, essa clausura determina o distanciamento da escola em relação ao cotidiano vivido por seus integrantes. Assim, os conteúdos são ensinados como se nada tivessem que ver com a realidade social; as regras são tomadas como absolutas e naturais; a autoridade na escola é inquestionável; a vida de cada um fica (mesmo que ilusoriamente) do lado de fora da escola. Os uniformes igualam a todos; as notas de aproveitamento são tomadas como resultantes apenas do trabalho realizado na escola e pela escola; o esforço pessoal torna-se fator decisivo do sucesso ou do fracasso escolar. Aliás, o fracasso é explicado basicamente pela falta de empenho e esforço do aluno. No máximo, chega-se a responsabilizar os pais pelo insucesso do filho. Nunca a escola se responsabiliza, ela sai ilesa dessas avaliações.

Talvez você esteja se perguntando: Por que esse distanciamento da escola em relação à realidade social é visto como um problema? Por dois motivos. Primeiro: porque esse distanciamento não é verdadeiro. A escola reproduz os valores sociais, os modelos de comportamento, os ideais da sociedade; ensina o conteúdo que está sendo aplicado na produção da riqueza e da sobrevivência do grupo social. Quando ensina esses conteúdos sem explicar que integram nossa vida cotidiana, a escola dificulta o surgimento dos questionamentos, ou seja, universaliza esse saber, impedindo que outros saberes possam ser também veiculados e valorizados – é como se só existissem os saberes que transmite. Segundo: a escola, ao escolher esse distanciamento, opta também por um modelo de ser humano a educar – um sujeito passivo perante o seu meio social, pois não sabe aplicar os conhecimentos aprendidos na escola para melhor entender o seu mundo e nele atuar de forma mais eficiente.

**Por que esse distanciamento da escola em relação à realidade social é visto como um problema?**

A escola não deve ser pensada como fortaleza da infância, como instituição que enclausura seus alunos para melhor prepará-los. É preciso articular explicitamente a vida escolar com a vida cotidiana; articular o conhecimento escolar com os acontecimentos do dia a dia da sociedade.

**A escola não deve ser pensada como fortaleza da infância.**

## O saber é o instrumento básico na escola, para quê?

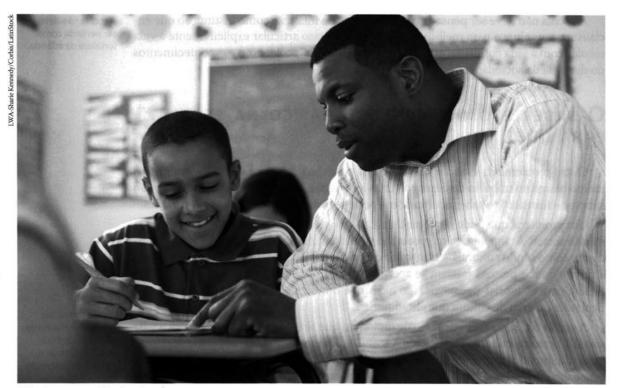
Outro problema da escola é a forma como concebe e lida com o saber – seu instrumento básico no trabalho de desenvolver os indivíduos. No entanto, algo que parece tão simples – transmitir o saber acumulado – pode se tornar fonte de problemas variados.

Um problema que pode ser levantado é: Como a escola entende a finalidade de sua missão social? As finalidades da escola são colocadas, nas teorias pedagógicas e no cotidiano, como sendo culturais – transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade a fim de que as pessoas possam se aperfeiçoar e cumprir funções sociais importantes. Assim, para as teorias pedagógicas, o lugar que o indivíduo ocupará na sociedade vai depender do grau de cultura que ele adquirir.

A escola atesta o saber por meio de diplomas, que se tornam passaportes para a vida social. O grau de cultura que o diploma atesta é tomado como a possibilidade de o indivíduo diplomado ocupar lugares na sociedade. Há mentiras no discurso sobre a escola, e essa é uma delas. Por exemplo, um médico e um engenheiro ocupam esses lugares porque, por esforço próprio, adquiriram o grau de cultura necessário para o exercício dessas

**O grau de cultura que o diploma atesta é tomado como a possibilidade de o indivíduo diplomado ocupar lugares na sociedade.**

profissões. Contudo, não é menos evidente que o grau de cultura adquirido pelo indivíduo decorre do lugar social ocupado por sua família, ou seja, o lugar social da família define o grau de cultura que seus membros poderão obter. Assim, um garoto que more em uma favela dificilmente será um médico. Mesmo que ele se esforce para obter um grau de cultura maior, dificilmente alcançará seu objetivo. Ele terá de superar inúmeras dificuldades, como manter-se na escola, entendendo sua linguagem e sua dinâmica, arcar com todos os gastos que ela demanda – transporte, material, atividades externas etc. Por outro lado, um garoto de família rica ou de classe média, mesmo que não frequente a escola, dificilmente perderá seu padrão de vida e seu lugar social. Então, se decidir ser motorista de caminhão, logo poderá se tornar um empresário do transporte.

Outro problema também está relacionado com a dificuldade demonstrada pela escola de lidar com o saber, pois, ou fornece as respostas aos alunos sem que eles tenham feito as perguntas, ou estimula as perguntas e menospreza a importância de se obter respostas. As escolas mais tradicionais, por exemplo, não acreditam que seus alunos possam ter assuntos interessantes para tratar ou perguntas estimuladoras para fazer. Colocam-nos quietos, olhando para o professor, que, sobre um tablado, ensina o conhecimento necessário. Mas para que serve esse conhecimento? Essa é a pergunta que fica. Nas escolas mais renovadas, o problema aparece de forma invertida. Diversos recursos são utilizados para estimular o aluno a fazer perguntas sobre os mais variados assuntos. O importante é perguntar. Muitas vezes, no entanto, as crianças acabam não tendo as respostas adequadas para as suas perguntas, e o ato de perguntar vai se esvaziando lentamente, até perder todo o sentido.

**Mas para que serve esse conhecimento? Essa é a pergunta que fica.**

Saber é perguntar. Saber é conhecer respostas. A escola precisa articular adequadamente essas duas atividades.

LWA-Sharie Kennedy/Corbis/LatinStock

Saber é perguntar. Saber é conhecer respostas.

# A ESCOLA COMO MEIO DE PREPARAÇÃO PARA A VIDA

Nas teorias pedagógicas e no cotidiano escolar, a escola também é definida como um meio que prepara para a vida. Mas como pode fazer isso sendo um meio fechado, que volta as costas para a realidade social? A escola tem se organizado a partir, apenas e fundamentalmente, da noção de cultura. Acredita que "cultivando" o indivíduo, isto é, ensinando-lhe a cultura acumulada pela humanidade, conseguirá desenvolver o que nele há de melhor.

Acredita que "cultivando" o indivíduo, isto é, ensinando-lhe a cultura acumulada pela humanidade, conseguirá desenvolver o que nele há de melhor.

Veja bem, a escola pressupõe que há um indivíduo a ser desenvolvido dentro de cada um de nós, que, por natureza, é bom. Ou seja, trazemos uma sementinha dentro de nós que desabrochará no contato com a cultura e nos tornará bons cidadãos. Por isso as escolas para a infância se chamavam "jardim de infância". Prepara-se o indivíduo no que ele tem de bom para, após certo tempo, entregá-lo à sociedade a fim de transformá-lo na direção do que é naturalmente bom nos seres humanos. É uma leitura possível, não resta dúvida. Mas é preciso cuidado com tal concepção, pois, se permite pensar a escola como uma instituição que isola os indivíduos para protegê-los, permite também pensá-la de outra forma, apropriando-se desse discurso de proteção para criar indivíduos à imagem e semelhança dos valores sociais dominantes.

Na verdade, a escola, como instituição social, estabelece um vínculo ambíguo com a sociedade. É parte dela e por isso trabalha para ela, formando os indivíduos necessários à sua manutenção. No entanto, é tarefa da escola zelar pelo desenvolvimento da sociedade e, para isso, precisa criar indivíduos capazes de produzir riquezas, criar, inventar, inovar, transformar. Diante desse desafio, a escola não pode ficar presa ao passado, ao antigo, à tradição. Essa brecha abre a possibilidade para o surgimento de uma escola crítica e inovadora. É preciso ter clareza dessa ambiguidade da escola no trabalho educacional, pois ao mesmo tempo nos coloca a necessidade de estarmos presos à realidade social e de sermos críticos e inovadores. Essa é a brecha da escola transformadora. A escola, como dissemos no início, faz a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Conhecer a sociedade, seus modelos e seus valores é sua tarefa. Aprender os modelos como sociais (e não como naturais), que respondem às necessidades do momento histórico, que variam no tempo e nos grupos sociais, é tarefa da escola que se pretende crítica. A vida escolar deve estar articulada com a vida social.

A escola não pode ficar presa ao passado, ao antigo, à tradição.

Outros problemas ainda existem:

- A escola surgiu para responder a necessidades sociais de preparo do indivíduo para a vida pública. A família ficou apenas com a formação moral de seus filhos. Hoje, a escola ocupa grande parte da vida de seus alunos. Ensina técnicas, valores e ideais, ou seja, vem cada vez mais substituindo as famílias na orientação para a vida sexual, profissional, enfim, para a vida como um todo. A escola está preparada para essa tarefa? Os professores dispõem de métodos e técnicas adequados para cumprir tal função?

- Muitas crianças são alfabetizadas durante a chamada pré-escola ou escola de Educação Infantil. Muitas outras não frequentam esse nível escolar e entram na escola aos 6 anos de idade, no 1º ano do Ensino Fundamental. Com certeza essa diferença gera desigualdades no ritmo e nas possibilidades de acompanhamento do ensino. A única solução para essa questão é a garantia de escolarização em todos os níveis para todas as crianças.

Alunos podem ser vistos como receptáculos onde o conhecimento deve ser depositado.

- Outro conjunto de problemas refere-se à concepção de aluno. Como o professor o vê e o concebe? Como as famílias e os alunos veem e concebem o professor? A forma de significar é importante para entendermos a relação que se estabelece entre professores e alunos. Alunos podem ser vistos como receptáculos onde o conhecimento deve ser depositado. Professores podem ser vistos como adultos autoritários que impõem atividades e conteúdos sem importância ou valor.

Essas duas visões dificultam a relação entre professores e alunos. Confrontos, violência, abusos de autoridade, atos delinquentes são fatos que surgem no cenário da escola, lugar designado pela sociedade como de preparo para a vida social.

O vínculo professor-aluno é o sustentáculo da vida escolar. Tal vínculo deve se estabelecer de forma a viabilizar todo o trabalho de ensino-aprendizagem. Precisamos ter professores preparados, que estabeleçam uma parceria com seus alunos.

Muitas vezes o aluno é visto como alguém que tem pouco a contribuir no processo educacional, devendo acompanhar, em silêncio e atento, o que o professor ensina. Como a geração dos *players* digitais e da internet poderá ficar parada por tanto tempo? Um mundo de silêncio e imobilidade tem caracterizado a escola.

Pode-se desenvolver um trabalho, com autoridade, em um ambiente descontraído e alegre.

- As brincadeiras e o lazer têm ainda pouco lugar na sala de aula. A seriedade desse espaço muitas vezes opõe-se ao brinquedo, à brincadeira, ao riso, ao lúdico. Pode-se desenvolver um trabalho, com autoridade, em um ambiente descontraído e alegre. Há muitas possibilidades de os alunos serem felizes na escola!

É preciso injetar realidade na escola.

- A realidade nem sempre é apresentada na escola, pois muitas vezes é difícil relacionar essa realidade com o que se está aprendendo na sala de aula. É preciso injetar realidade na escola. É preciso falar da vida cotidiana, pois o conhecimento aprendido deve ampliar o conhecimento que temos do mundo e, consequentemente, contribuir para torná-lo um lugar cada vez melhor para se viver.

- Em muitas escolas as regras morais são ainda rigidamente cobradas. Ao aluno cabe escutar, obedecer, acreditar e submeter-se. Ao professor cabe saber, ordenar, decidir, punir. Ambos estão predestinados a papéis rigorosamente definidos. Sanções estão previstas para os deslizes. As regras não podem ser ensinadas como verdades absolutas, elas precisam ser ensinadas como "acordos sociais" para melhorar nossas relações. Essa é a única função das regras sociais. Mas se elas tornam-se instrumentos de tortura e fonte de conflitos, há que se perguntar se algo não está errado.

- A escola tem sido uma continuidade da vida das crianças das classes média e alta de nossa sociedade. Elas viajam, vão a museus, conhecem outros países, outras línguas, têm uma riqueza de informações e estimulações que pode ser trabalhada e aprofundada na escola. No entanto, para crianças e jovens que têm o mundo do trabalho como seu espaço cotidiano, a escola é uma quebra. As rotinas escolares, as atividades e os conteúdos apresentados estão distantes de suas vidas. Apenas o discurso da sociedade e a exigência do diploma na hora de obter um emprego melhor lhes dão a certeza de que é preciso insistir.

- Uma sequência de tensões, dificuldades, fracassos, desinteresses de professores, desencorajamento e reprovação afasta as crianças da escola – um mundo que fala de coisas estranhas, em linguagem estranha, comandado por adultos estranhos. É

preciso fazer a escola para os alunos, e não o inverso. A escola precisa se aproximar da realidade de seus alunos. Precisa conhecer essa realidade, incluí-la como tema e preocupação na escola e possibilitar que o aluno, ao aprender, possa compreender melhor sua realidade, potencializando-o para transformá-la.

**A escola precisa se aproximar da realidade de seus alunos.**

- As crianças não chegam às escolas em pé de igualdade, pois têm experiências de vida muito diferentes. Os programas universais, com o discurso da busca da igualdade, colaboram para a manutenção dessas desigualdades. Os programas escolares muitas vezes não levam em conta as diferenças sociais. Exigem os mesmos produtos, avaliam da mesma forma, ensinam da mesma maneira crianças que têm vidas muito diferentes umas das outras. Ignorar as diferenças é trabalhar para aprofundá-las.

**Ignorar as diferenças é trabalhar para aprofundá-las.**

Um conjunto de crianças tem apresentado dificuldades para acompanhar o ritmo de aprendizagem da classe na qual está inserida. Os motivos podem ser muitos e devem ser conhecidos, mas é preciso que a escola entenda que é sua função primordial o aprendizado. O ensino é recurso para isso. Os professores não devem nunca perder isso de vista. É preciso que todos aprendam... como ensiná-los para garantir esse resultado é o desafio.

## POR QUE MANTER A ESCOLA?

Mas se a escola apresenta tantos problemas, por que mantê-la? Nos anos 1960, autores como Ivan Illich, Bourdieu e Passeron pregaram o fim da escola. Alegavam ser tal instituição um aparelho ideológico do Estado com a finalidade de reproduzir a mão de obra submissa e a ideologia dominante. Hoje há argumentos convincentes para mantermos a credibilidade da escola e enveredarmos esforços para transformá-la. O legado desses autores foi a formação de uma visão crítica sobre a escola.

**A escola constitui um importante local de troca, de obtenção de informação e de aprendizado da investigação.**

A escola constitui um importante local de troca, de obtenção de informação e de aprendizado da investigação. É na escola que formulamos grande parte das respostas e das perguntas necessárias à compreensão de nossas vidas, de nossa sociedade e de nosso cotidiano. É o espaço onde podemos adquirir a ideia do tempo histórico e da transformação que a humanidade produziu. Na escola podemos aprender que nem todas as pessoas pensam e agem da mesma forma e que essa diferença no modo de pensar e de agir deve ser valorizada por todos. Muito do aprendizado para o trabalho acontece no ambiente escolar. A escola precisa ser transformada, e a busca por tal transformação constitui um desafio que não pode ser confundido com a defesa do fim dessa instituição.

Podemos retomar aquela ambiguidade citada e usá-la como primeiro argumento de defesa da escola: as contradições apresentadas pela escola criam brechas para o trabalho crítico.

Valores básicos na sociedade capitalista, como liberdade individual, autonomia, criatividade e capacidade de tomar decisões, exigirão da escola uma abertura em seu conservadorismo e autoritarismo.

**A escola participa desse jogo social, mas as transformações sociais ocorrem de forma mais ampla, abrangendo outras instituições sociais, como a família, os meios de comunicação de massa, o Congresso Nacional e as leis.**

Segundo argumento: entendemos a escola como uma das várias instituições existentes na sociedade. Portanto, ela não pode ser considerada a única responsável pela criação da mão de obra submissa e pela reprodução dos valores dominantes. A escola participa desse jogo social, mas as transformações sociais ocorrem de forma mais ampla, abrangendo outras instituições sociais, como a família, os meios de comunicação de massa, o Congresso Nacional, as leis e todos os movimentos sociais.

A escola torna-se fator de mudança, de movimento, de transformação.

Os educadores progressistas reivindicam para a escola o direito de participar desse jogo social e contribuir para a transformação da sociedade, mas não será extinguindo a escola que tais anseios serão alcançados.

Terceiro e último argumento: necessitamos da escola que, como já dissemos, faz a mediação entre as crianças e os modelos sociais. A escola pode e deve ensiná-los de maneira crítica: ensinar às crianças a historicidade dos modelos e como eles foram se modificando no tempo, conforme os homens foram transformando suas formas de vida e suas necessidades. A simples imersão da criança e do jovem no meio social não lhes garantirá um aprendizado crítico dos modelos. A escola, nessa perspectiva, torna-se fator de mudança, de movimento, de transformação. Ela pode e deve assumir esse papel.

Como você pôde perceber, se por um lado a escola apresenta problemas, por outro lado não faltam propostas para solucioná-los. Agora, deixamos aqui o desafio de encontrar um jeito mais gostoso, mais lúdico, motivador, interessante e socialmente necessário de "fazer a escola". Sabemos que não é fácil, senão teríamos todas as receitas, mas também sabemos que o difícil não é impossível. Para não dizer que lhe deixamos a parte difícil, seguem algumas considerações como estímulo para o debate:

- A escola precisa ser articulada com a vida.

O conhecimento acumulado pela humanidade não é intocável, ou seja, deve estar sempre se renovando e se reconstruindo.

- O conhecimento acumulado pela humanidade não é intocável, ou seja, deve estar sempre se renovando e se reconstruindo. Afinal, fazemos parte da humanidade que produz conhecimento, o qual deve ser aprendido como resposta a perguntas feitas pelos homens no momento em que o produziam. A que necessidades os conhecimentos que estamos aprendendo hoje atendem?

É importante perceber as regras como formas que os homens encontraram de melhorar a convivência.

- Quais são as principais regras que conduzem nossos comportamentos? Que modelos nossa sociedade valoriza e nos ensina? Por que tais modelos e regras? É importante perceber as regras como formas que os homens encontraram de melhorar a convivência. Elas são necessárias, o que não nos impede de compreender a que necessidades sociais procuram atender.

- Alunos e professores devem ser parceiros no diálogo com o conhecimento. Dialogar é perguntar, ousar respostas, tentar compreender por que algo é assim e não de outro modo.

Escola para quê?

- Escola para quê? É importante trabalhar essa pergunta. Não é preciso encontrar uma resposta, mas "ensaiar" encontrá-la. O mesmo procedimento deve ser adotado a cada conteúdo introduzido. Para que serve esse conhecimento? Deve-se ressaltar aqui que nem todos os conhecimentos têm aplicação imediata. São úteis porque desenvolvem a possibilidade da reflexão e aumentam nossa compreensão sobre a realidade que nos cerca.

Todo o trabalho dessa instituição social está e deve estar voltado para a realidade.

- Nossa última consideração: a realidade que nos cerca, esta sim, é a finalidade da escola. Todo o trabalho dessa instituição social está e deve estar voltado para a realidade, da qual buscamos melhorar nossa compreensão para transformá-la permanentemente. Os homens criaram a escola com essa finalidade, aperfeiçoaram-na para isso e sucatearam-na para impedir a compreensão e a transformação da realidade. Cabe retomar a finalidade primeira da escola.

# Problemas que a escola enfrenta

Para além das questões que se referem diretamente à escolarização e ao aprendizado, há alguns problemas vividos pelas escolas e para os quais muitos profissionais, além do professor, têm sido convocados a contribuir na solução, inclusive os psicólogos.

Um deles é a questão da disciplina, ou melhor, da indisciplina. A queixa é de que muitos alunos são inquietos, não prestam a devida atenção às aulas, deixando muitas vezes a impressão de que o professor fala sozinho, são malcriados e abusam das formas grosseiras de se relacionar entre eles e com os professores. Enfim, a indisciplina está relacionada ao não cumprimento de regras postas pela escola como necessárias ao seu bom funcionamento.

**A indisciplina está relacionada ao não, cumprimento de regras postas pela escola como necessárias ao seu bom funcionamento.**

Uma questão importante nesse debate é a explicitação do que estamos chamando de disciplina. Obediência, respeito às regras e à autoridade na escola, atenção permanente às aulas... é evidente que quando falamos de disciplina nos referimos às regras que os adultos, responsáveis pela escola, impõem aos alunos, acreditando ser necessária a sua obediência a fim de garantir um bom aprendizado. Dessa maneira, podemos perceber também que para cada escola e para cada professor esse princípio poderá ser traduzido de diferentes modos. Professores mais rigorosos ou professores mais liberais; professores mais tolerantes ou mais intolerantes; enfim, a disciplina é algo que se configura de formas muito diferentes, mas sempre se refere às regras postas pelos professores e agentes educacionais e diz respeito às condutas que eles acreditam que os alunos devem ter na escola.

Gab Palmer/Corbis/LatinStock

Será que os educadores já se perguntaram por que os alunos não gostam de seguir as regras?

Será que os educadores já pararam para pensar quais dessas regras são indispensáveis para o aprendizado? Será que não se habituaram a elas e as defendem de forma mecânica? Será que as regras precisam ser as mesmas em todas as situações?

O caráter de imposição, a falta de sentido das regras e o estilo das novas gerações podem ser três aspectos que permitem começar um debate sobre a disciplina. Disciplina para quê? Disciplina como? Que participação os alunos têm na formulação das regras para que elas não sejam tão exteriores e estranhas para eles?

**Será que os educadores já pararam para pensar quais regras são indispensáveis para o aprendizado?**

**Disciplina para quê? Disciplina como?**

**Relações parceiras, amigáveis e produtivas que podem ajudar a criar um clima de interesse entre os alunos para o aprendizado.**

Disciplina pode ser uma palavra que será abolida de nossos discursos educacionais. Talvez possamos pensar em falar de relações parceiras, amigáveis e produtivas que podem ajudar a criar um clima de interesse entre os alunos para o aprendizado. Talvez a questão do interesse seja um problema maior do que a da disciplina, pois a "indisciplina" pode ser uma resposta à falta total de interesse pelas atividades escolares. E, para terminar esse tópico, cabe ainda um alerta importante: um clima vivo em sala de aula, com interesse e participação não deve ser jamais confundido com indisciplina.

Uma questão importante é a falta de interesse dos alunos. Ela não faz parte do rol das questões que vão além dos aspectos pedagógicos, mas está relacionada às outras que estamos abordando aqui, por isso, abrimos um parêntese para falar dela. Há muitas queixas sobre isso. Como motivá-los? Não temos receitas, mas temos alguns aspectos a destacar.

Primeiro, é preciso entender o que exatamente chamamos de motivação. De forma superficial, referimo-nos a uma postura e um envolvimento dos alunos com o aprendizado e o saber. Queremos motivá-los a aprender, ou seja, queremos que se envolvam e tenham interesse no aprendizado e nos meios utilizados para chegar lá. Sugerimos que se mude a palavra, em vez de motivação vamos usar preocupação, como nos ensinou Cortella. O que queremos é que os alunos estejam preocupados com alguma coisa ou, melhor ainda, queremos que eles estejam pré-ocupados com alguma coisa. Pré-ocupar o aluno é ser capaz de transmitir e dividir com ele alguma questão que seja o eixo do conhecimento que será ensinado. Assim, o ensino de um conteúdo deve sempre ser precedido pela questão que o orienta.

Em segundo lugar, a pré-ocupação deve ter alguma relação com o cotidiano. Isso quer dizer que vamos falar da relação existente entre o conhecimento e a realidade. E, por fim, interesse envolve participação. É preciso que se escolham métodos mais ativos para o ensino e a aprendizagem. Os alunos devem pesquisar, falar em sala de aula. Não podemos mantê-los como figurantes dessa cena.

Outra questão é a violência nas escolas, cujas manifestações têm sido cada vez mais frequentes. Temos ouvido notícias de verdadeiras chacinas em escolas e ameaças sofridas por professores. A escola que parecia então um lugar protegido, aparece hoje como um local onde a violência, que caracteriza as relações sociais, também se manifesta. Isso demonstra que a forma como a juventude vê a escola não é mais a mesma. A importância da escola mudou. Por que ir à escola? Para que e para quem serve a escola?

**Há hoje um esvaziamento da importância e da necessidade da escola.**

Há hoje um esvaziamento da importância e da necessidade da escola. A população carente não recebe mais com facilidade o retorno que esperava da escolarização. A população com maior poder aquisitivo, que via a escola como uma atividade natural, não sente prazer em aprender. Ambos não aceitam as regras de funcionamento da escola. Assim, a violência vai transpondo as formas de relacionamento na escola e se tornando cotidiana.

Outra questão ainda é a da exclusão ou do seu reverso, a educação inclusiva. Hoje a postura da inclusão está presente na maior parte dos espaços sociais e principalmente na escola. No entanto, a inclusão que vem ocorrendo tem sido caracterizada pela aceitação da presença do diferente em um ambiente de "normais". A escola não tem se transformado para receber todos; ela tem se mantido em seu funcionamento e suas regras tradicionais, mas agora aceita receber ali alguém que possui alguma necessidade escolar especial. Professores são pouco treinados ou preparados para essa nova situa-

ção; o material e as formas pedagógicas tradicionais de funcionamento e ensino não servem para a nova realidade. E aí está a questão: A realidade escolar da educação inclusiva precisa ser pensada como uma nova realidade e não como uma realidade que se mantém, mas que agora recebe o diferente.

Educação inclusiva exige uma mudança radical da escola. Não se deve pensar que o aluno é incluído em algo que já estava em seu caminho e funcionamento. A escola deve ser pensada diferentemente. Deve se reorganizar; repensar suas práticas pedagógicas; atualizar seu material e seus conteúdos. Devemos criar uma nova escola, onde caibam todos, cada um com suas facilidades e dificuldades, com suas necessidades que não devem ser mais vistas como especiais. Devemos trabalhar para superar a ideia de uma educação inclusiva, para pensá-la como a educação necessária que inclui todos, sem distinções.

Raimundo Pacco/Folha Imagem

A educação inclusiva é um caminho a ser percorrido e, enquanto isso, devemos debater o assunto, criar espaços de reflexão sobre a temática, trocar experiências...

## Síntese

1 Escola e educação: um pouco de história.

2 Problemas da escola:
- A clausura escolar
- O saber como instrumento básico
- A articulação da escola com a vida cotidiana
- Outros problemas

3 Argumentos em defesa da escola.

4 Considerações para uma boa escola.

5 Mais problemas na escola:
- Indisciplina
- Violência
- Educação inclusiva

## Texto complementar

### Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.

Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de "sonhos" em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor.

"Brinquei" tanto de professor na adolescência que, ao dar as primeiras aulas no curso então chamado de "admissão" no Colégio Osvaldo Cruz do Recife, nos anos 40, não me era fácil distinguir o professor do imaginário do professor do mundo real. E era feliz em ambos os mundos. Feliz quando puramente sonhava dando aula e feliz quando, de fato, ensinava.

Eu tinha, na verdade, desde menino, um certo gosto docente, que jamais se desfez em mim. Um gosto de ensinar e de aprender que me empurrava à prática de ensinar que, por sua vez, veio dando forma e sentido àquele gosto. Umas dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a gente está sendo.

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos.

Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem. Do que estive sendo como menino do Recife, nascido na década de 20, em família de classe média, acossada pela crise de 29. Menino cedo desafiado pelas injustiças sociais como cedo tomando-se de raiva contra preconceitos raciais e de classe a que juntaria mais tarde outra raiva, a raiva dos preconceitos em torno do sexo e da mulher.

(...)

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender.

Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las.

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

## A escola como espaço de socialização

(...) Na vida dos jovens que participaram das oficinas, a escola representa o lugar do encontro, um dos poucos lugares onde podem ir e vir, já que a família, na tentativa de garantir-lhes um futuro melhor, tenta "prendê-los", protegê-los das drogas, da violência urbana e das "más companhias". Como espaço privilegiado de socialização, a escola parece cumprir, então, parte da missão que está na sua origem: ajudar crianças e jovens a conviver, a aprender e a passar do mundo infantil e juvenil para o adulto. Mas é importante também perguntarmos que conhecimentos os jovens aprendem na escola no que se refere à vida coletiva, à cidadania. Que atitudes, normas, valores a escola ensina?

Durante as oficinas, alguns jovens relataram que, em suas escolas, o clima não era nada bom. Reclamou-se de rigidez das diretoras, de violência por parte de colegas, de xingamentos de professores contra alunos, qualificados de "burros", "retardados". Lamentou-se a formação de "grupinhos" e o isolamento na sala de aula.

O espaço escolar, por isso, é visto pelos jovens de maneira ambígua: ora sobressai como um dos poucos lugares onde podem conviver com os amigos; ora revela-se como um lugar de conflitos, quer entre os próprios alunos, quer entre eles e os professores.

(...) A partir desses resultados, pode-se dizer que o espaço escolar é evocado principalmente como um lugar de pouco apoio e de fracas referências positivas, a não ser quando considerado como meio para obter uma profissão. Um professor que não grita, que resolve os problemas na base da conversa, que explica várias vezes o que não foi entendido, que sabe escutar; um espaço de interação e, acima de tudo, de reconhecimento recíproco; e, por fim, a apropriação de um saber útil e significativo "para a vida" – tais são as sugestões desses jovens, que se lê nas entrelinhas dos discursos que analisamos, sobre o que a escola poderia/deveria ser. Eles reclamam da falta de espaços de convivência e oportunidade de experiência e, com certeza, ressentem-se do modo como a escola ocupa esse lugar. Certamente, gostariam que essa instituição estivesse presente de outra maneira em sua vida.

CENPEC; LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, B. (Org.) *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

## Para "Entrar na escola"

Esses jovens, um dia, entram na escola – no Brasil, na França, na República Tcheca, na Tunísia e em qualquer outra parte. Eles "entram" no sentido em que se matriculam nela e frequentam, mais ou menos regularmente. Mas as pesquisas da equipe ESCOL mostraram que alguns entram também no sentido **simbólico** do termo (entram nas atividades, nos conteúdos, nos objetivos específicos da escola), enquanto outros, em geral os de origem popular, "não entram" jamais na escola, no sentido simbólico do termo, ou, pelo menos, entram com dificuldade, em parte e nela sentem-se sempre mais ou menos estrangeiros. Assim, coloca-se a questão da relação dos jovens com o saber e com a escola.

(...) Porém, entrar na escola é entrar em um universo novo – novo pelos conteúdos e pelas formas de atividade que aí se encontram; novos pelos tipos de relações e de condutas que a escola implica e impõe. Não se vai à escola para continuar a aprender como se aprendeu até então (a não ser, é claro, quando os pais fazem eles próprios a escola fora da escola...), mas para aprender coisas específicas, de maneira específica.

Para entrar na escola, e entrar no sentido simbólico do termo, é preciso gerir essa dinâmica continuidades/descontinuidades/especificidades: construir uma relação com o saber e com a escola que, ao mesmo tempo, se apoia nas relações com o aprender já construídas (o que permite que o saber e a escola tenham sentido) e se diferencia (o que permite relacionar-se com o saber e com a escola em sua especificidade). De forma legítima, isso é possível: o que se aprende na escola permite também dar sentido ao mundo, a si, às relações com os outros, em suma, "à vida". Contudo, de fato, a empreitada é árdua: o que se aprende na escola permite dar sentido à vida, mas de outra maneira.

CHARLOT, B. Conclusão. In: CHARLOT, B. (Org.) *Os jovens e o saber: – perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

## Atividades

1. Analisem a tira que aparece na seção **Texto complementar** e discutam seu significado. Que crítica está sendo feita à escola?
2. Façam uma crítica a sua escola, apontando os principais problemas que vocês encontram nela. Em seguida, levantem seus aspectos positivos.
3. Imaginem a situação: uma nova lei, aprovada pelo Congresso Nacional, aboliu as escolas no Brasil.

   Formem grupos que levantem argumentos favoráveis ou contrários à Lei. Os grupos deverão ter tempo para elaborar tais argumentos. Em seguida, partam para um debate.
4. Imaginem outra situação: o MEC declarou que as escolas, a partir de hoje, são autônomas, isto é, livres para decidir sobre o conteúdo a ser ensinado e a organização das classes e atividades.

   A direção da escola chama vocês para a elaboração da proposta dessa escola.
   - Que escola vocês construiriam?
   - Que características teria?
   - Que finalidade vocês atribuiriam a ela?
   - Que atividades seriam desenvolvidas?
5. O texto de Paulo Freire traz informações importantes sobre a formação de um educador. Converse com seus colegas e indiquem as frases do texto que mostram os princípios básicos dessa formação.

6. A partir dos textos complementares do Cenpec e de Charlot e ainda depois de assistir a alguns dos filmes indicados, discutam: Que relação vocês mantêm com a escola? O que esperam aprender na escola? Que relação há entre o que se aprende na escola e a vida? Escola serve para quê?

## Para saber mais

### Bibliografia básica

Um ótimo livro para estudantes é *Cuidado escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas* (São Paulo: Brasiliense, 2000), de Babette Harper e outros.

*O que é Educação*, de C. R. Brandão (São Paulo: Brasiliense, 1995, Coleção Primeiros Passos) é bastante interessante e introdutório.

O livro de M. G. N. Mizukami, *Ensino: as abordagens do processo* (São Paulo: EPU, 1986), pode ser também muito interessante porque, ao apresentar várias teorias de ensino, debate a concepção de homem, sociedade, Educação e escola em cada uma delas.

### Bibliografia avançada

*Por uma escola do sujeito*, de Francisco Silva Cavalcante Junior (Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003), é um livro interessante sobre o letramento.

*Psicologia escolar: em busca de novos rumos*, organizado por Adriana Marcondes Machado e Marilene P. R. de Souza (São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997) traz vários textos interessantes de leitura de psicólogos sobre a experiência escolar.

*O psicólogo e a promoção de saúde na educação*, de Maria de Lourdes J. Contini (São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001), traz o trabalho de doutorado da psicóloga e apresenta a questão da promoção de saúde a partir da intervenção dos psicólogos.

Bernard Charlot tem bons livros: *Os jovens e o saber – perspectivas mundiais* (Porto Alegre: Artmed, 2001); *Da relação com o saber – elementos para uma teoria* (Porto Alegre: Artmed, 2000). Ambos discutem a relação dos jovens com o saber.

### Filmes

- *Sociedade dos poetas mortos* (Estados Unidos). Direção de Peter Weir. Buena Vista Pictures, 1989. 129 min.
  Permite uma boa discussão sobre o sistema educacional, contrapondo formas autoritárias e democráticas de ensino.
- *Pro dia nascer feliz* (Brasil). Direção de João Jardim. Ravina Filmes, 2006. 88 min.
  Documentário sobre a escola brasileira. Apresenta depoimentos de professores e de estudantes de várias escolas em várias regiões do Brasil. Excelente para debater a relação com a escola e o que se espera dela.
- *Nenhum a menos* (China). Direção de Yi ge dou bu neng shao. Columbia Pictures, 1999. 106 min.
  O filme retrata a saga de uma professora substituta que tenta manter alunos pobres em uma escola localizada em aldeia da China.
- *Entre os muros da escola* (França). Direção de Laurent Canted. Sony Pictures Classicos, 2007. 128 min.
  Um professor tenta estimular seus alunos, mas enfrenta o descaso deles em aprender algo.

CAPÍTULO

19

# MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA

Os meios de comunicação de massa ganharam uma importância formidável nos últimos tempos. Não é por acaso que alguns chamam a imprensa de "quarto poder". Trata-se de uma alusão à importância que a difusão da informação ganhou no mundo contemporâneo. Uma parte dos conteúdos difundidos pelos meios de comunicação de massa é estudada no campo das teorias da Comunicação, da Semiótica e da Psicologia. Nesse sentido, a Psicologia tem sido muito utilizada em função do seu conhecimento sobre a subjetividade humana. É disso que trata este capítulo sobre os meios de comunicação de massa, conhecidos também como mídia (termo que advém do inglês *mass media* e significa meios de massa ou meios de comunicação de massa).

A Psicologia é utilizada para a análise do material jornalístico quando, por exemplo, o jornalista avalia o conteúdo da matéria que está escrevendo e aplica a ele noções de Psicologia; ou quando, em casos mais específicos, consulta um psicólogo especialista no assunto em pauta. Rigorosamente, poderíamos dizer que se trata do mesmo fenômeno observado no cotidiano.

As pessoas, em geral, possuem certo conhecimento da Psicologia e o aplicam na solução de problemas do cotidiano.

As pessoas, em geral, possuem certo conhecimento da Psicologia e o aplicam na solução de problemas do cotidiano. O jornalista e o publicitário apropriam-se desse conhecimento e utilizam-no com certa competência. Poderíamos mesmo afirmar que, nesses casos, a Psicologia é usada por eles com mais competência do que pelo próprio psicólogo. É por isso que a grade curricular dos cursos de comunicação, em todas as suas vertentes, inclui a Psicologia como disciplina obrigatória.

Ora, pode parecer estranho afirmar que profissionais da mídia conhecem mais Psicologia que o próprio psicólogo, mas isso é fácil de entender. O psicólogo é o profissional que trabalha com a Psicologia e, nesse campo, certamente é o mais competente e indicado. Mas, no caso da mídia, o profissional que entende daquele assunto é outro. Um psicólogo não saberia fazer um bom comercial por não ser a publicidade a sua área de atuação. O publicitário, entretanto, produz um bom comercial não só por conhecer as técnicas desenvolvidas pela propaganda, mas por conseguir "captar" a subjetividade das pessoas as quais pretende cativar.

O psicólogo, é verdade, não saberia fazer o comercial, mas, sendo este finalizado, aquele torna-se um bom analista do campo de subjetividade produzido por essa propaganda.

A partir do momento em que os meios de comunicação de massa perceberam a importância de se trabalhar bem a questão da subjetividade, a presença do psicólogo na mídia passou a ser requisitada com mais frequência. Por exemplo: as agências de pu-

blicidade – que constituem o mercado de trabalho mais desenvolvido para o psicólogo especializado em mídia – contratam-no para analisar qualitativamente as peças publicitárias ainda em processo de produção. Mesmo não tendo as mesmas habilidades de um publicitário para produzir um comercial, o psicólogo vem se tornando o profissional que assessora o setor de criação, ocupando cada vez mais espaços na mídia.

# Meios de comunicação e subjetividade – os limites éticos

Uma questão importante e frequentemente lembrada quando se fala do uso da Psicologia nos meios de comunicação de massa e da participação de psicólogos nesse trabalho refere-se à ética. Qual o limite do trabalho com a subjetividade? A Psicologia e o psicólogo têm poder de controlar as pessoas, de fazê-las comprar ou acreditar em algo que absolutamente não lhes interessa?

Não é tarefa fácil responder à última pergunta, pois o seu enunciado é em parte falso e em parte verdadeiro. Falso porque não se pode conferir tamanho poder nem à Psicologia nem aos meios de comunicação de massa, bem como é falso, também, afirmar que uma mentira repetida mil vezes torna-se verdade.

**Saiba que...**
**Essa história foi criada pelo alemão Goebbels, ministro da Propaganda de Adolf Hitler, na Alemanha Nazista. Representa o escárnio do agente de um regime autoritário e somente funciona quando há tolhimento da liberdade de expressão. Mesmo assim, o regime não sobreviveu, apesar de sua ideologia manter-se viva por meio de seus simpatizantes.**

Assim, mesmo quando uma emissora de TV tem muita audiência, não é possível que controle a informação de modo unilateral. Pesquisa realizada por Lins e Silva (*Muito além do Jardim Botânico: um estudo sobre a audiência do Jornal Nacional, da Globo, entre trabalhadores*. São Paulo: Summus, 1985) demonstrou que o telespectador utiliza mais de um critério para decodificar a mensagem e não somente o critério oferecido pela emissora.

O fato é que o público tem a sua forma de controlar a programação e o faz pelo seletor de canais do seu controle remoto. Atualmente, há estudos sobre o efeito da multiplicidade de canais oferecidos pelas TVs por assinatura (TVs digitais). As novas tecnologias oferecem a possibilidade de centenas de opções de canais, o que diminui a força dos canais abertos. Há também o fenômeno mercadológico da massificação da TV por assinatura, que hoje é utilizada de forma generalizada. Os estudos mencionados falam do efeito *zapping* – o giro que o público telespectador faz pela programação – e já há um neologismo para designar o comportamento: zapear a TV.

Com isso, diminui o poder dos grupos que controlam a emissão televisiva em nosso país. O momento atual aponta para uma maior participação do telefone e para a programação interativa utilizando o recurso da internet. Entretanto, é preciso considerar que o acesso ao avanço tecnológico ocorre de forma piramidal, isto é, somente o grupo social mais favorecido e com maior poder de consumo terá acesso à tecnologia de ponta, que, aos poucos, será oferecida a preços mais populares. Com isso, boa parte da população continuará tendo acesso somente à tecnologia tradicional – os canais abertos.

Outra forma de controle é de caráter subjetivo. Quando não temos a informação alternativa à nossa disposição, tendemos a acreditar na informação disponível de forma acrítica. Porém, de modo geral, pode-se dizer que as pessoas sabem que quando se trata de um tema polêmico não devem acreditar piamente na informação veiculada pelos meios de comunicação de massa.

O problema torna-se maior quando as pessoas não consideram o tema polêmico e, neste caso, ficam desarmadas (com baixo nível de criticidade) e sem condições de avaliar a mensagem transmitida. As mensagens sobre saúde cabem nessa alternativa e, eventualmente, a informação veiculada cria conceitos que podem ser prejudiciais à população. É frequente escutarmos pessoas dizendo como cuidar de determinado problema de saúde a partir do que viram na televisão.

O problema do controle da emissão televisiva e da comunicação em geral é tão sério que já foi tema de vários debates no Congresso Nacional.

Da parte da sociedade civil, temos o Movimento Nacional pela Democratização das Comunicações, com participação de vários setores (inclusive o Conselho Federal de Psicologia), que procura discutir do ponto de vista do público as formas de aumentar a participação popular no controle dos meios de comunicação de massa, particularmente na programação televisiva.

## A PROPAGANDA E O CONTROLE DA SUBJETIVIDADE

**Publicidade:** Informação que tornamos pública; **propaganda** é a informação que se propaga. Os dois termos são utilizados para denominar peças publicitárias ou a área cujos profissionais trabalham com esse tipo de comunicação.

A **publicidade** ou **propaganda** é um caso à parte nos estudos de comunicação. Estamos, no momento, mencionando a publicidade ou propaganda comercial, que se utiliza dos meios de comunicação de massa para divulgar produtos, serviços ou qualquer outro tipo de coisa que o anunciante (um fabricante, um prestador de serviços como um banco etc.) queira divulgar para o grande público ou para um público específico. Uma das formas mais utilizadas por esse campo é a peça publicitária, conhecida como comercial e geralmente veiculada pela TV.

Os publicitários procuram, sempre que possível, fugir de questões geradoras de conflito para a audiência quando produzem suas peças publicitárias. Apresentam geralmente um mundo idílico, perfeito, sem contradições, associando o produto ou o serviço a essa atmosfera radiante e perfeita. Ao mesmo tempo, cuidam de produzir alguma verossimilhança com a realidade para que as pessoas não se sintam distantes desse mundo que aparentemente pode ser alcançado. É nesse momento que nossa subjetividade é capturada. Essa captura se dá de uma forma muito sutil e fica muito difícil opor resistência a ela. Nesse caso, diríamos que a resposta à questão colocada anteriormente é verdadeira. A Psicologia é utilizada pelo publicitário (e mesmo pelo psicólogo) para alcançar determinado tipo de convencimento. O problema é que esse tipo de convencimento pode nos levar ao limite da ética, quando convence alguém a adquirir coisas que não quer ou não pode consumir.

O fenômeno de que estamos tratando é conhecido como **persuasão** e é muito estudado por várias áreas das ciências humanas. O problema é que o publicitário, pela natureza de seu trabalho, é obrigado a esticar ao máximo os truques utilizados para persuadir as pessoas em função das exigências comerciais e da concorrência por parte do fabricante do produto/serviço ou das próprias agências de publicidade. Evidentemente, bons profissionais procuram resolver essa tensão dentro dos padrões éticos vigentes. Mas como não há um padrão exato, o risco existe e, algumas vezes, o publicitário avança o sinal. Também aqui há uma forma de controle social, na realidade de autocontrole, realizado pelo próprio meio publicitário, que é o CONAR (Conselho Nacional de Autorregulamentação da Propaganda).

**Os meios de comunicação de massa não têm o controle absoluto da nossa subjetividade.**

Mesmo nesse caso, podemos dizer que a resistência é difícil, mas não impossível. Os meios de comunicação de massa não têm o controle absoluto da nossa subjetividade. A

máquina de propaganda mais eficiente até hoje construída, implantada com o Terceiro Reich, na Alemanha Nazista, pretendia ter o controle absoluto da subjetividade do povo alemão e, apesar de ter sido muito eficiente, não obteve exito total!

## Persuasão

Vejamos como funciona o mecanismo de persuasão. Trata-se de um mecanismo de convencimento que pode ou não ultrapassar as bases racionais da difusão de uma mensagem.

**Persuasão é um mecanismo de convencimento que pode ou não ultrapassar as bases racionais da difusão de uma mensagem.**

Quando se trata das bases racionais da mensagem, as quais se utilizam apenas do campo cognitivo para garantir sua eficiência, isto é, alcançar o receptor, tal recurso visa atingir o plano da consciência do destinatário da mensagem. Assim, ele pode compará-la com a informação disponível e verificar se ela lhe é ou não importante. Nesse caso, utiliza-se uma informação objetiva, garantindo a veracidade do que é informado. Quando um locutor de TV diz que, de acordo com informações do satélite meteorológico, há previsão de chuvas fortes no decorrer do dia, consideramos a informação verdadeira e nos preparamos para o evento. Atualmente, essas previsões estão cada vez mais eficientes.

Vários comerciais na TV ou anúncios veiculados em revistas ou jornais trabalham, fundamentalmente, com as bases racionais. Quando o publicitário afirma em um comercial que a bateria do celular tem durabilidade de 8 horas, ele está fornecendo uma informação de caráter objetivo, e os usuários de telefone celular conhecem claramente esse parâmetro da durabilidade da carga da bateria. Essa informação pode ser fundamental na opção de compra, e o consumidor geralmente irá checar a veracidade da informação. Todo processo é bastante racional.

## Persuasão e subjetividade

Entretanto, é possível e frequente a utilização de recursos de base irracional (de fundo emotivo), que são associados ao conteúdo cognitivo da mensagem. Tal forma de convencimento tenta persuadir o receptor da mensagem mais pelo campo da subjetividade do que pelo da objetividade da informação. A publicidade tornou-se a área da comunicação que mais explora esse recurso. A técnica mais comum é a de associar determinado valor social ao produto anunciado.

**Tal forma de convencimento tenta persuadir o receptor da mensagem mais pelo campo da subjetividade do que pelo da objetividade da informação.**

São conhecidas as técnicas que utilizam essa estratégia. Sabe-se que jovens são atraídos para situações que exploram os limites e isso pode ser traduzido pelo sentimento de aventura. São inúmeras as marcas destinadas ao público jovem que exploram esse sentimento. Já marcas de margarina, por exemplo, utilizam sentimentos ligados à vivência familiar, porque a primeira refeição geralmente reúne toda a família, e se a marca for vinculada a esse sentimento poderá servir como substituto nos momentos em que isso não ocorra.

O público que consome cerveja é formado em sua maioria por homens de 20 a 45 anos, e 20% desse público consome 80% da cerveja vendida. É a esse público, portanto, que esses comerciais são dirigidos. Eles consomem o produto em bares, por isso as marcas de cerveja são divulgadas invariavelmente com forte apelo de sedução e associam o produto a sol, praia, calor e um clima vibrante. Muitas mulheres bonitas fazem parte desse cenário, que inclui outros interesses masculinos, como o futebol. São comerciais

que apelam para certo mau gosto e para o sentimento machista dos consumidores. As exceções justificam essa regra. Para os demais consumidores de cerveja, a estratégia é de cunho mercadológico e praticamente se resume às ofertas nos pontos de venda.

Há pouco tempo, propagandas de cigarro utilizavam de muito *glamour* e desafios na publicidade desses produtos. Hoje, pelo evidente mal que o produto causa à saúde do seu consumidor, sua publicidade foi erradicada. Com a bebida alcoólica ocorre o mesmo processo de erradicação. A cerveja é uma exceção, mas é veiculada em horário controlado. É possível que também ela, pelos problemas causados pela ingestão do álcool (principalmente em jovens), tenha sua divulgação controlada, como ocorreu com o cigarro.

**O recurso da persuasão funciona porque não o percebemos claramente, mas ele é insistentemente utilizado.**

O recurso da persuasão funciona porque não o percebemos claramente, mas ele é insistentemente utilizado – uma marca de bebida associa-se ao padrão de masculinidade; um perfume promete conquistas amorosas; um achocolatado oferece um mundo de diversões; um refrigerante garante que, ao bebê-lo, você fará muitos amigos. Sexo, poder, riqueza e aventura são ofertas frequentes dos comerciais. Um mundo de prazeres que não encontramos em nosso cotidiano e que, no entanto, são apresentados como possibilidades.

Como se dá o fenômeno? Nosso cotidiano é repleto de regularidades, de regras, de repetições. Vamos à escola todos os dias, jantamos com a família, assistimos à novela, lemos o texto da aula de amanhã e dormimos porque, logo cedo, reiniciaremos a rotina. A aventura fica para o fim de semana ou para as próximas férias. Mesmo assim, há um temor que nos controla e, quando saímos da rotina, não fazemos algo tão diferente assim. Quando alguma coisa realmente diferente acontece em nossas vidas, ou na vida de nossos amigos, transforma-se num caso que será contado e recontado por algum tempo.

**Existem mecanismos psicológicos que nos protegem de frustrações e nos preparam para viver as restrições que a cultura nos impõe.**

Na realidade existem mecanismos psicológicos que nos protegem de frustrações e nos preparam para viver as restrições que a cultura nos impõe (restrições de ordem moral) e as que nos são impostas pelo sistema econômico (as restrições da desigualdade econômica) e mesmo restrições físicas (de ordem biológica ou físico-química). Certamente, há um padrão conformista nesse processo, mas trata-se de um mecanismo de defesa eficiente.

O que faz a publicidade? Ela nos apresenta, intensa e continuamente, a oferta do paraíso e da ascensão social ao mesmo tempo em que a sociedade, por meio das restrições da cultura (a possibilidade de realizar o proibido), torna remotas as possibilidades de que tal paraíso seja alcançado.

Nossos mecanismos de defesa são fustigados pelo retorno de conteúdos inconscientes que foram recalcados por um, digamos, "acordo social". É o caso da proibição do incesto, maneira pela qual as culturas primitivas estabeleceram um tabu que contribuiu para a diversificação genética com a celebração do casamento fora dos clãs. A monogamia também se impôs à poligamia como padrão cultural visando garantir o controle da propriedade privada. O desejo por uma mulher que não seja a esposa está recalcado há milênios e faz parte do rol de proibições de leis religiosas muito antigas. Mesmo em sociedades poligâmicas, como a muçulmana, o adultério é punido rigorosamente. Nas sociedades ocidentais, como a nossa, o adultério não chega a ser ilegal e pode-se dizer que ocorre com certa frequência. Há, contudo, uma punição moral que estigmatiza a pessoa adúltera e, particularmente, a pessoa traída pelo parceiro, que perde prestígio junto à sociedade.

Ao expor o apelo sexual ou conteúdos que são restringidos aos vários segmentos sociais, a propaganda oferece um objeto de desejo imaginário que se concretiza no produto

anunciado. O produto não é motivo de restrição e, ao mesmo tempo, faz alusão ao desejo proibido ou de difícil realização (o conteúdo que foi recalcado no inconsciente no processo de desenvolvimento de uma cultura).

O circuito se fecha quando, depois de capturado por essa dinâmica inconsciente, o consumidor justifica o uso constante do produto por suas características racionais. Assim, ninguém poderá confessar que compra determinado produto por associá-lo aos recônditos desejos sexuais, ou de poder, ou de aventura – tais desejos têm peso e valor diferentes, sendo alguns mais confessáveis que outros.

O fumante, então, atribui ao sabor e à suavidade do cigarro sua preferência por tal marca. Justifica-se a escolha de uma bebida alcoólica pelas suas características organolépticas (ligadas ao paladar), e determinado creme dental por seu sabor de menta ou pelo flúor que previne contra as cáries. Acabamos, por exemplo, tendo plena certeza de que o sabor de certo achocolatado é melhor que o de todas as outras marcas disponíveis no mercado. Curiosamente, "testes cegos" (quando a pessoa não sabe qual o produto experimentado) têm demonstrado que as pessoas não são capazes de reconhecer o produto da sua preferência quando comparado a um similar. Nesse caso, cai por terra boa parte dos argumentos racionais apresentados para a escolha de um produto.

Ken Whitmore

Quem já fez um teste rigoroso com várias marcas de refrigerante para saber qual deles é mais saboroso? O que temos, na realidade, é a impressão de que a marca que consumimos é a melhor, e a propaganda é que nos garante a eficiência do produto. Melhor dizendo, é a propaganda que nos induz a escolher o produto ou marca de nossa preferência.

# A LINGUAGEM DA SEDUÇÃO

A artimanha utilizada para o convencimento não precisa ser sofisticada ou trabalhar sempre com recônditos desejos. Ela pode estar embutida de forma sutil na construção linguística da mensagem.

Um eficiente comercial de biscoitos divulgava tempos atrás uma pergunta, que ficou gravada em nossa memória (mesmo não o tendo visto): "O biscoito é mais fresquinho porque vende mais ou vende mais porque é fresquinho?" Há nessa pergunta uma armadilha (no bom sentido) que leva o consumidor, seja qual for, a considerar tal biscoito sempre "fresquinho" e, portanto, melhor que os concorrentes. Entretanto, os consumidores sabem que as outras marcas também oferecem biscoitos "fresquinhos". A forma como a mensagem é apresentada conduz o consumidor incauto a considerar, de forma sutil (pois ninguém se detém a fazer análises linguísticas dos comerciais), que aquela marca faz os melhores biscoitos, ao menos os mais "fresquinhos".

Evidentemente, no caso do biscoito – um produto relativamente barato e acessível –, a mensagem não é o único critério que influi na decisão de compra. A experimentação do biscoito escolhido e do produto da concorrência também é um critério decisivo, pois será utilizado posteriormente na decodificação da mensagem.

Renato Stockler/Folha Imagem

A escolha do consumidor nem sempre está baseada em critérios objetivos e racionais.

O comercial que promete um benefício não comprovado pelo consumidor durante a experimentação do produto ou do serviço certamente será alvo de forte descrédito. A história do *marketing* apresenta inúmeros casos de produtos que foram lançados com um apoio de mídia muito bem elaborado e sofisticado mas, devido a promessas mal equacionadas, resultaram em estrondosos fracassos de venda.

# Propaganda ideológica

Outro campo muito próximo do que acabamos de ver é o da propaganda ideológica. Neste caso, usa-se menos a técnica de comunicação para atingir mecanismos inconscientes que propiciem o convencimento para a compra de determinado produto; em alguns casos, de mecanismos conscientes; e, na maioria dos casos, das duas formas combinadas. A propaganda ideológica trabalha com conteúdos ideacionais, com crenças que procuram alterar o campo cognitivo das pessoas. Sabe-se que a opinião é garantida por três fatores: a ação do indivíduo em relação a sua crença, o afeto dedicado à crença e o próprio conhecimento da existência do objeto de crença.

**A propaganda ideológica trabalha com conteúdos ideacionais, com crenças que procuram alterar o campo cognitivo das pessoas.**

Se alguém for impedido de agir de acordo com a sua crença, esse impedimento produzirá um quadro de dissonância, que levará a pessoa a tentar superar o conflito criado pela proibição. Assim, o indivíduo ou tenderá a evitar a situação de controle de seu comportamento ou mudará sua crença. Evidentemente, em muitas situações as pessoas encontram maneiras de resistir às formas de controle, e essa é uma característica humana muito valorizada.

**Em muitas situações as pessoas encontram maneiras de resistir às formas de controle, e essa é uma característica humana muito valorizada.**

Os judeus, por exemplo, foram duramente perseguidos desde a Antiguidade e, no entanto, sua cultura se mantém até hoje graças à resistência desse povo ao controle que lhes tentaram impor. A proibição ao culto judaico não foi obstáculo para a realização dessa celebração.

Os fatores cognitivo e afetivo são os mais utilizados pela propaganda ideológica. Ambos podem ser alterados de acordo com a informação que temos sobre o objeto da comunicação. Os conflitos étnicos, que ocorrem a partir do aumento do fluxo imigratório para os países europeus mais ricos, geram campanhas (planejadas ou circunstanciais) veiculadas pela imprensa e que refletem a representação social da população nativa. Nesses casos, a população nativa busca conferir ao campo inimigo um atributo que marque negativamente o grupo, embora geralmente seja verdadeiro e, portanto, revelador de preconceito.

**Os fatores cognitivo e afetivo são os mais utilizados pela propaganda ideológica.**

Outro uso da propaganda ideológica, dessa vez utilizada sem nenhum pudor, é feito quando ela é gerada por conflitos armados entre países. Por exemplo: as duas guerras do Golfo Pérsico, com a invasão do Iraque pelos Estados Unidos, geraram forte satanização dos árabes pela imprensa ocidental. Foi uma forma de conquistar mentes e corações das pessoas que vivem no Ocidente e, com isso, justificar a invasão americana. Nesse caso, a resposta foi cruel. O ato terrorista que derrubou as torres gêmeas em Nova York respondia aos acontecimentos ocorridos desde a primeira invasão do Iraque e serviu para justificar a segunda invasão. O episódio da busca de mísseis com ogivas nucleares que seriam usados por Saddam Hussein, na época todo-poderoso ditador iraquiano, foi o grande motivo propagandeado pelo governo americano, mas depois da invasão realizada descobriu-se que não havia nenhum míssil no Iraque. Tudo leva a crer que o serviço secreto e o governo americanos sabiam dessa informação desde o início, mas ela serviu para trabalhar o clima paranoico produzido nos Estados Unidos (e de certa forma em todo o Ocidente) depois do atentado às torres.

AP Photo/Sayyad-Canadian Press

Propaganda ideológica encontrada em cidade Iraquiana retrata a perseguição norte-americana ao ditador.

Muitas vezes, a propaganda contra uma causa é feita sem que informações objetivas sejam veiculadas. Apresenta-se o objeto da informação com a intenção de gerar, no receptor, antipatia pelo conteúdo trabalhado. Um exemplo disso é a capa da revista *Veja* na qual o líder do Movimento Sem-Terra (MST), João Pedro Stedile, foi colocado sob um fundo vermelho, com o semblante irado e o rosto avermelhado. A mensagem não era desfavorável (nem favorável) ao MST, mas Stedile foi veiculado como se fosse o próprio diabo. Nesse caso, o desconforto causado pela apresentação da capa pode gerar antipatia dos leitores que tenham alguma restrição ao MST ou mesmo uma posição de neutralidade. A antipatia (fator afetivo) é o componente que facilitará a mudança de posição em relação ao movimento que, de positiva, passará a negativa (fator cognitivo).

**O recurso de propaganda ideológica sempre é acompanhado da contrapropaganda, e as técnicas utilizadas por um lado serão rapidamente assimiladas pelo outro.**

O recurso de propaganda ideológica sempre é acompanhado da contrapropaganda, e as técnicas utilizadas por um lado serão rapidamente assimiladas pelo outro. Num sentido bem mais estrito e doméstico, é o que vemos em nossas campanhas eleitorais veiculadas pela televisão. O argumento de um candidato será imediatamente neutralizado pelo do seu concorrente. Para que as mensagens – com seus recursos objetivos e subjetivos – sejam assimiladas e decodificadas pelo receptor e para que ele lhes confira credibilidade para formar uma nova opinião sobre o assunto, é preciso que esteja predisposto a isso. A predisposição é avaliada pelos antecedentes de caráter social, os quais determinam não só a experiência com o fenômeno – no caso, o político – mas a opinião anterior sobre tal fenômeno. Se um candidato ao governo pretende mudar a sua imagem de corrupto junto à maior parte do eleitorado, ele poderá trabalhar a ideia de que realiza mais obras e, por isso, é mais competente para governar. Ele evita falar de seus pontos fracos e atribui ao desespero dos adversários os ataques à sua honra. Entretanto, para que a mensagem desse candidato tenha algum efeito, é preciso que a maioria do eleitorado esteja, naquele momento, desconsiderando questões éticas como parâmetro para o seu voto ou então considere que essa questão não seja superior às necessidades de obras ou de maior policiamento.

## Comunicação e as novas tecnologias

A relação entre tecnologia e comunicação é muito íntima. Desde a invenção do telégrafo e da transmissão radiofônica, que representou um grande avanço tecnológico, essa relação se aprofunda cada vez mais. Podemos dizer que ela teve início com Gutenberg e a invenção da imprensa, mas é com o desenvolvimento da eletrônica, a partir do início do século XX, que essa relação fica evidente.

**A década de 1970 marcou um avanço tecnológico tão profundo que se convencionou chamá-lo de Terceira Revolução Industrial.**

A década de 1970 marcou um avanço tecnológico tão profundo que se convencionou chamá-lo de Terceira Revolução Industrial. O fator decisivo foi a invenção do *chip* eletrônico e a possibilidade de miniaturização dos equipamentos. Tal processo levou à criação do computador pessoal. Ao mesmo tempo em que os equipamentos tornavam-se portáteis e passíveis de uso generalizado, transformando um aparelho muito sofisticado em utensílio doméstico vendido em lojas por módicas prestações, cientistas preocupados com o processo de comunicação acadêmica inventaram a internet. Tratava-se de uma rede de comunicação entre pontos distantes que transmitiam dados entre si, função que o próprio nome descreve. A relação entre o computador pessoal e a internet produziu uma verdadeira revolução nas comunicações.

Hoje já temos vários estudos que procuram entender o fenômeno subjetivo produzido pelo efeito da relação virtual entre pessoas por meio dos inúmeros recursos ofere-

cidos pela internet. Desde a sedentariedade das sucessivas horas passadas em frente ao computador até os relacionamentos bem ou malsucedidos de pessoas que se conheceram virtualmente.

Um fenômeno importante se dá no mundo do trabalho, com a sua virtualização. Trata-se do desmonte de grandes escritórios, com os funcionários passando a trabalhar em suas casas e se comunicando com a empresa virtualmente. O processo apresenta algumas vantagens para os trabalhadores. Há uma evidente diminuição do controle direto das tarefas executadas, com o alívio na pressão produzida pelo conhecido sistema taylorista e a realização do trabalho por tarefa em vez do trabalho por tempo decorrido. Entretanto, esse processo produz outros tipos de problemas, como o isolamento, o descontrole pela falta de rotina, a destruição das redes de sociabilidade a partir das relações de trabalho e a falta de controle do tempo necessário para a realização de tarefas. Isso já produz efeitos nocivos para a saúde mental dos trabalhadores.

**Funcionários passando a trabalhar em suas casas e se comunicando com a empresa virtualmente.**

O futuro próximo nos oferecerá muitas surpresas tecnológicas e novas mudanças no campo da subjetividade. O celular deixou de ser um simples aparelho telefônico para, utilizando tecnologia, se transformar em uma central de interatividade com internet, MP3, jogos e muito mais. O fato é que o celular é um tipo de aparelho com tecnologia muito mais acessível que o computador pessoal, e a chance de democratização do seu uso e da garantia de acesso à tecnologia sofisticada aumenta sobremaneira. O padrão comunicativo irá mudar a forma de relacionamento entre as pessoas, assim como ocorreu com a internet.

**O futuro próximo nos oferecerá muitas surpresas tecnológicas e novas mudanças no campo da subjetividade.**

## Síntese

1. Meios de comunicação e subjetividade – os limites éticos.
2. A propaganda e o controle da subjetividade.
3. Persuasão.
4. Persuasão e subjetividade.
5. A linguagem da sedução.
6. Propaganda ideológica.
7. Comunicação e as novas tecnologias.

## Texto complementar

### Projeto de lei proíbe participação de crianças em publicidade

A publicidade de produtos infantis dirigida especificamente às crianças pode ser proibida se o Congresso Nacional aprovar o projeto que trata do assunto. Pela proposta, aprovada nessa semana pela Comissão de Defesa do Consumidor da Câmara, fica proibido qualquer tipo de publicidade em rádio, televisão e internet de produtos ou serviços dirigidos às crianças, entre 7h e 21h. Esse tipo de divulgação deverá ser dirigida diretamente ao público adulto.

O texto ainda proíbe o merchandising durante programas infantis e também o direcionamento desse tipo de publicidade por meio de e-mails, telefone ou celular, além de vetar a sugestão de que a compra de determinado produto poderá tornar a criança ou o adolescente superior a seus semelhantes. Crianças e adolescentes também estarão proibidos de fazer propagandas. Só serão permitidas publicidades institucionais ligadas a assuntos como saúde e educação.

A ideia, segundo o texto da deputada Maria do Carmo Lara (PT-MG) aprovado na Comissão, é evitar que crianças pressionem seus pais para comprar produtos que, muitas vezes, não têm condições financeiras de adquiri-los. "A própria relação entre pais e filhos pode ser abalada, pois os pais, muitas vezes, não vão conseguir explicar aos menores o porquê de não poderem comprar o produto", diz a deputada em seu voto favorável à aprovação da matéria.

#### Debates sobre o assunto

O texto do projeto causou indignação nos setores ligados a agências de publicidade. "Parlamentar precisa parar de pensar bobagem", desabafou o presidente do Sindicato das Agências de Propaganda do Distrito Federal, Fernando Bretas. "Não precisamos ser tutelados, a sociedade brasileira hoje é madura. A indústria da propaganda tem instrumentos, como o Conar [Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária], que pode fazer isso sem ônus para a sociedade e para o governo", completou.

Bretas criticou a proposta, afirmando que é preciso haver uma discussão séria sobre o assunto. "O Congresso não precisa ficar aprovando lei porque um deputado assim ou assado acha. Basta chamar a sociedade, as entidades que representam a indústria e colocar o assunto em discussão", disse Bretas. Ele ainda alertou que os maiores "perdedores", caso o projeto seja aprovado, serão os veículos de comunicação. "As agências não vão perder porque o dinheiro vai migrar para outros lugares", disse.

"O meu olhar é um olhar na criança e na formação da educação. Não pensei em fazer isso para castigar um setor da sociedade. Com certeza o setor vai ter de achar uma outra maneira para substituir a questão do dinheiro", rebateu a deputada Maria do Carmo Lara, autora do projeto.

Se, por um lado, o setor de publicidade e propaganda criticou o projeto, a regulamentação da publicidade infantil encontrou, por outro, o apoio de especialistas. O gerente do Núcleo de Qualificação e Relações Acadêmicas da Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Andi), Guilherme Canela, é um dos que apoiam a nova regra.

"O projeto gera um debate importante na sociedade a respeito das crianças que queremos formar, crianças que não serão superestimuladas por mensagens de consumo ou que tenham outras preocupações, além de consumir esse ou aquele produto", disse. "A proposta não resolve problemas imediatos, mas passa um recado para a sociedade: não é bom estimular o consumismo entre as crianças", completou.

Segundo o projeto, o descumprimento da determinação poderá acarretar a proibição de veiculação da publicidade e multa, de acordo com a gravidade da infração, da vantagem auferida e da condição econômica do fornecedor. O projeto ainda responsabiliza, independente de culpa, o fornecedor do produto ou serviço, a agência publicitária e a mídia usada para a veiculação. O projeto ainda será analisado pela Comissão de Constituição e Justiça antes de seguir para tramitação no Senado.

AGÊNCIA BRASIL. 12 jul. 2008. Disponível em: <http://noticias.cancaonova.com>. Acesso em: 01 out. 2008.

Corbis/LatinStock

Propaganda de refrigerantes (1953) que utiliza a imagem de criança.

## Atividades

1. Escolham um comercial que esteja sendo veiculado na televisão e procurem analisá-lo tentando responder a duas questões: Por que foi realizado e qual a intenção do publicitário ao escolher aquela situação para divulgar o serviço/produto. Após identificarem a estratégia utilizada, avaliem como o comercial trabalha o campo da subjetividade e quais recursos são utilizados para conseguir o efeito desejado (por exemplo: recursos da linguagem cinematográfica). Por fim, façam uma enquete com o público-alvo do produto/serviço para checar como a mensagem foi recebida/avaliada pelos consumidores e confirmar se a hipótese levantada pelo grupo está correta.
2. Discutam o filme *Crazy people* do ponto de vista das técnicas de persuasão utilizadas pela propaganda.

## Para saber mais

### Bibliografia básica

Estudos sobre a propaganda são frequentes. Alguns são muito superficiais (geralmente trazem testemunhos de profissionais da área sobre seu trabalho) ou acadêmicos (dissertações de mestrado ou teses de doutorado, que são muito elaboradas e de difícil leitura). A seguir, indicamos algumas obras que podem servir de referência a quem deseja se aprofundar no assunto.

- *Linguagem e persuasão*, de Adilson Citelli (São Paulo: Ática, 1985. Série Princípios);
- *O signo*, de Isaac Spstein (São Paulo: Ática, 1985. Série Princípios);
- *A comunicação do grotesco: um ensaio sobre a cultura de massa no Brasil*, de Muniz Sodré (Petrópolis: Vozes, 1975);
- *Televisão e Psicologia*, de Muniz Sodré (São Paulo: Ática, 1987);
- *O prazer do texto*, de Roland Barthes (São Paulo: Perspectiva, 2002);
- *O que é propaganda ideológica*, de Nelson J. Garcia (São Paulo: Brasiliense, 1994. Coleção Primeiros Passos);
- *Tudo que você queria saber sobre propaganda e ninguém teve paciência para explicar*, de Júlio Ribeiro, Vera Aldrighi e Sérgio Roberto Dias (São Paulo: Atlas, 1995).

### Bibliografia avançada

*A linguagem da sedução* (São Paulo: Perspectiva, 1988); *Política e imaginário nos meios de comunicação de massa no Brasil* (São Paulo: Summus, 1985) e *Quem manipula quem? Poder e massa na indústria da cultura e da comunicação no Brasil* (Petrópolis: Vozes, 1991), de Ciro Marcondes Filho.

*A máquina de Narciso: televisão, indivíduo e poder no Brasil*, de Muniz Sodré (Rio de Janeiro: Achiomé, 1984); *Teoria da cultura de massa*, de Luiz C. Lima (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978); *Linguagem autoritária: televisão e persuasão*, de Maria Thereza F. Rocco (São Paulo: Brasiliense, 1988); *Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil*, de Silvia Helena S. Borelli (São Paulo: EDUC/Estação Liberdade, 1996).

### Filmes

- *Cidadão Kane* (Estados Unidos). Direção de Orson Welles. Warner Bros., 1941. 119 min.
  Referência obrigatória para a discussão dos meios de comunicação de massa (particularmente sobre a imprensa), é considerado pela maior parte dos críticos de cinema o melhor filme de todos os tempos.

- *Rede de intrigas* (Estados Unidos). Direção de Sidney Lumet. Warner Home Vídeo, 1976. 121 min.
- *O quarto poder* (Estados Unidos). Direção de Costa-Gravas. 1998. 115 min.
- *Mera coincidência* (Estados Unidos). Direção de Barry Levinson. 1997. 97 min.
  Esses três filmes seguem a mesma linha de *Cidadão Kane*, enfocando, entretanto, o poder das redes de televisão.
- *Crazy people* (Estados Unidos). Direção de Tony Hill e Barry Young. 1989. 91 min.
  Publicitário em crise existencial cria comerciais que contam a verdade sobre os produtos anunciados.
- *Como fazer carreira na Publicidade* (Inglaterra). Direção de Bruce Robinson. 1989. 90 min.
- *1,99 um supermercado que vende palavras* (Brasil). Direção de Marcelo Masagão, 2003. 72 min.
  O filme retrata um supermercado que vende palavras e sentimentos.
- *Adeus, Lenin!* (Alemanha). Direção de Wolfganger Becker. Sony Pictures Classics, 2003. 118 min.
  Mulher entra em coma e fica desacordada durante os dias que marcaram o triunfo do regime capitalista.

CAPÍTULO

# 20

# ADOLESCÊNCIA: TORNAR-SE JOVEM

A adolescência e a juventude constituem-se como etapas idealizadas da vida humana, no mundo atual. Criou-se até o conceito "adultescência" para referir-se ao fenômeno dos adultos que têm como referência o padrão de conduta e os hábitos de consumo dos adolescentes.

A Psicologia estuda essas etapas da vida – adolescência e juventude –, esclarecendo aspectos importantes que contribuem para a qualidade das relações sociais. Uma dessas contribuições é propor pensar se existe a adolescência (comum a todos os seres humanos) ou **muitas adolescências** produzidas por condições históricas e culturais diversas.

*"quando eu tiver setenta anos*
*então vai acabar esta adolescência*
*vou largar da vida louca*
*e terminar minha livre docência*
*vou fazer o que meu pai quer*
*começar a vida com passo perfeito*
*vou fazer o que minha mãe deseja*
*aproveitar as oportunidades*
*de virar um pilar da sociedade*
*e terminar meu curso de direito*
*então ver tudo em sã consciência*
*quando acabar esta adolescência."*

LEMINSKI, Paulo. *Caprichos & relaxos*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

## A TEORIA DA ADOLESCÊNCIA E A POESIA DA JUVENTUDE

Quando lemos um livro, particularmente um livro que fale de Psicologia, esperamos nos encontrar em suas páginas. Mas geralmente esses livros estão distantes de nossas vidas. Falam de coisas que não sentimos, usam termos que não escutamos, enfim, estão descolados da nossa realidade.

Esse aparente distanciamento entre a vida e a teoria é consequência do trabalho científico, que produz abstrações sobre a realidade. A ciência não reproduz a realidade, mas afasta-se dela para poder compreendê-la. Discutimos esse aspecto quando procuramos no capítulo "A Psicologia e as Psicologias" separar o conhecimento científico do conhecimento do senso comum.

Entretanto, em nenhum momento essa questão fica tão evidente quanto na discussão sobre a adolescência e juventude. Enquanto estamos discutindo o tema cientificamente, você, jovem, está vivenciando isso. O risco aqui é o de nos distanciarmos completamente do leitor mas, com um pouco de sorte, poderemos estabelecer uma conversa franca, honesta, sem moralismo. É muito difícil estabelecer o limite entre esses dois extremos. Por um lado, fala a racionalidade do cientista; por outro lado, o desejo do educador de encontrar-se com os adolescentes e a juventude.

Abrimos o capítulo com um poema de Paulo Leminski que traduz um pouco as inquietações da juventude. Rebeldia e liberdade ao lado de controle e responsabilidade. Uma vontade de ser criança e adulto ao mesmo tempo – essa parece ser a linha. Levantar as questões teóricas que mais se aproximem desse conflito e buscar na poesia, na literatura, aquele toque de vida e de emoção que falta na teoria. Venha conosco!

**É próprio da vontade de ser criança e adulto ao mesmo tempo.**

# O QUE É A ADOLESCÊNCIA?

Um grupo de psicólogos e pesquisadores da Universidade de Roma realizou uma pesquisa com jovens italianos, originando um extenso volume chamado *A condição juvenil: crítica à Psicologia do adolescente e do jovem*, publicado em 1980. Nesse livro, procuram discutir a definição de adolescente e de jovem.

A primeira conclusão dos autores é a de que as palavras **adolescência** e **juventude** não têm uma definição precisa. Vários estudiosos dizem que a adolescência é a fase que vem depois da infância e antes da juventude. Chegam a afirmar que a adolescência começa por volta dos 12 anos e termina por volta dos 18.

Já no senso comum, no dia a dia das pessoas, os termos adolescência e juventude ou adolescente e jovem são usados indiscriminadamente para designar tanto o menino ou a menina após a puberdade quanto o jovem adulto.

O fato é que não há um critério claro para definir a fase que vai da puberdade até a idade adulta. Essa confusão acontece porque a adolescência não é uma fase natural do desenvolvimento humano, mas um derivado da estrutura socioeconômica e cultural. Em outras palavras, nós não temos adolescência, e sim adolescentes.

Parece contraditório afirmar que não existe adolescência, mas que existem adolescentes. Os critérios que definem e identificam essa etapa são construídos pela cultura. Ou seja, quando determinada sociedade, como a nossa, exige de seus membros uma longa preparação para entrar no mundo adulto, teremos de fato o adolescente e as características psicológicas que definirão a fase, que, a título de compreensão, diremos que foi artificialmente criada.

Acompanhando ainda os pesquisadores da Universidade de Roma, podemos dizer que a evolução do indivíduo em nossa cultura ocorre por meio de uma série de fases: a pré-natal, a do neonato (criança assim que nasce), a infância, a pré-adolescência, a adolescência, a adulta e, por fim, a velhice.

### Saiba que...

**Foi Erickson (1976) que formalizou o conceito de adolescência. Apresentou-a a partir do conceito de moratória e a caracterizou como uma fase especial no processo de desenvolvimento, na qual a confusão de papéis, as dificuldades para estabelecer uma identidade própria a marcavam como "um modo de vida entre a infância e a vida adulta" (Erickson, 1976 ).**

### Saiba que...

**No Brasil, do ponto de vista jurídico (segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente), a adolescência é definida como uma etapa da vida entre os 12 e os 18 anos.**

Mas seria possível atribuir essas fases a outras civilizações? Para ficar somente com um exemplo, citaremos o estudo realizado pelo etnólogo Bronislaw Malinowski (1884--1942. *Sexo y represión en la sociedad primitiva*) acerca da cultura dos nativos trobriandeses, que vivem em ilhas do noroeste da Nova Guiné, na Oceania.

No caso dos jovens trobriandeses, a puberdade começa antes do que em nossa sociedade e nessa fase meninas e meninos trobriandeses já iniciaram sua atividade sexual. Não há, como em outras culturas primitivas, determinado rito de passagem para a fase adulta. Apenas, gradualmente, o rapaz vai participando cada vez mais das atividades econômicas da tribo e até o final de sua puberdade será um membro pleno dela, pronto para casar-se, cumprir as obrigações e desfrutar dos privilégios de um adulto.

Essa fase descrita pelo etnólogo, se fosse possível estabelecer um paralelo, estaria definida para nossa sociedade, em termos etários, como pré-adolescente. Entretanto, em nosso caso, as relações sexuais costumam vir depois dessa fase. Outra diferença é que os nativos das ilhas Trobriand, pelo tabu que representam as relações sexuais com as irmãs, saem de casa na puberdade, para uma espécie de república organizada por um jovem mais velho não casado ou por um jovem viúvo. Essa "república" tem o nome de *bukumatula* e lá os jovens, moças e rapazes moram sem o controle dos pais. Mas, até que se casem e organizem suas próprias casas, trabalham para as suas famílias.

Esse exemplo mostra que a adolescência não é uma fase natural do desenvolvimento humano, deixando claro o alerta que nos fazem os autores italianos, ao afirmar:

> *"Para evitar qualquer equívoco é necessário esclarecer que evidentemente não se nega a existência, em qualquer cultura, da puberdade e da passagem da pré-adolescência para a idade adulta. O que se afirma é que não existe necessariamente uma fase de desenvolvimento entre a pré-adolescência e a idade adulta que tenha uma duração mais, ou menos, longa e tenha o status psicossocial diverso da pré-adolescência e da idade adulta".*

LUTTE, G. Adolescenza e gioventu: fasi naturali dello sviluppo umano o istituzioni sócio-economiche di emarginazione e sfrutamento? In: LUTTE, G. *et alii. La condicione giovanile.* (Trad. dos autores.)

Isto é, se pensarmos no caso dos trobriandeses, verificaremos que entre eles ocorre um salto da pré-adolescência (que é mais prolongada que a nossa) para a fase adulta. Dessa forma, não existiria adolescência entre eles.

No campo da Psicologia, as divergências sobre o conceito de adolescência não são poucas. Há ainda muitas outras áreas do saber que debatem a questão, e não podemos esquecer que a adolescência, seja qual for o modo de conceituá-la, se refere a um fenômeno em movimento na sociedade que se transforma rapidamente.

**Contudo, é possível partir de um consenso que é fato: a adolescência se inicia na puberdade com as mudanças orgânicas que se revelam no corpo.**

Contudo, é possível partir de um consenso que é fato: a adolescência se inicia na puberdade com as mudanças orgânicas que se revelam no corpo. Desde o início dos estudos mais sistemáticos sobre a adolescência, as diferentes especialidades (Medicina, Antropologia, Psicologia) concordam com isso, de G. Stanley Hall (1844-1924), que escreveu um tratado em dois volumes sobre o adolescente, passando pela antropóloga Margaret Mead (1933), Erik Erikson (1968), Aberastury (1981), José Outeiral (1998), Françoise Dolto (1990) a Contardo Calligaris (2000), para citar aqueles que são mais usados na compreensão e no trabalho direto com adolescentes. Esse consenso se constitui em subsídio para outras áreas que tratam desse segmento e para decisões legais no Brasil. A Lei 8.069, que regulamentou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece as faixas etárias para definir juridicamente infância (0 a 12 anos) e adolescência (12 a 18 anos) usando como referência esse consenso.

Maria de Lourdes Trassi (*Adolescência violência – desperdício de vidas.* São Paulo: Cortez, 2006), ao estudar o tema, alerta para a importância de compreender a adolescência como uma variante da condição social de classe, para os aspectos jurídicos, históricos, sociais, culturais, tecnológicos que interferem e produzem adolescência. E exemplifica com o surgimento dos *hackers* em nossa época.

Alguns teóricos de abordagem psicanalítica dedicaram-se ao estudo da adolescência. É conhecida a obra de Aberastury e Knobel (*Adolescência normal – um enfoque psicanalítico.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000), em que descreveram o que denominaram a "síndrome normal da adolescência" – busca de si mesmo e da identidade, tendência grupal, necessidade de intelectualizar e fantasiar, crises religiosas, deslocalização temporal, evolução sexual manifesta, atitude social reivindicatória com tendências anti ou associais, contradições sucessivas, separação progressiva dos pais e constantes flutuações de humor.

Satiro Sodré/Agif/Folha Imagem

Os jovens buscam identidade própria quando se organizam em grupos de interesse.

Contardo Calligaris (*A adolescência.* São Paulo: Publifolha, 2000), outro estudioso da adolescência, enumerou os seguintes aspectos: adolescência como moratória, como reação e rebeldia, busca de autonomia, insegurança, necessidade de reconhecimento. Apontou categorias de adolescentes: o gregário, o delinquente, o toxicômano, o que se enfeia, o barulhento.

Becker, Outeiral e outros produziram também importantes contribuições à compreensão do conceito de adolescência, mas as questões ainda são muitas e as revisões críticas ocupam um lugar importante no estudo da adolescência.

# A ADOLESCÊNCIA TEM HISTÓRIA

Uma das leituras críticas que tem se apresentado é a realizada pela Psicologia Sócio-Histórica. Segundo essa concepção, a adolescência é uma construção da modernidade e tem a ver com as necessidades e as formas de vida impostas pela

sociedade industrial às crianças e aos jovens. Para essa teoria, definir adolescência significa percorrer alguns aspectos da história moderna e compreender o surgimento do fenômeno no bojo desse processo.

Os fatores históricos de nossa sociedade ocidental podem nos ajudar a compreender como se formulou essa fase no desenvolvimento de nossos jovens.

**Na sociedade pré-industrial, as crianças se tornavam adultas no seio da família e dos grupos de vizinhança.**

Na sociedade pré-industrial, as crianças tornavam-se adultas no seio da família e dos grupos de vizinhança. Aprendiam um ofício com seus pais e quando chegava a puberdade, anunciava que aquela criança já poderia ingressar no mundo adulto, pois acabava de adquirir tamanho, força física, possibilidade de procriação... Enfim, eram os sinais de que aquela criança deixaria de ser criança para poder trabalhar e procriar, constituindo seu grupo familiar.

**A Revolução Industrial trouxe muitas mudanças para o mundo e para a vida. Uma delas foi deslocar os adultos, para a fábrica.**

A Revolução Industrial trouxe muitas mudanças para o mundo e para a vida. Uma delas foi deslocar os adultos, que até então trabalhavam em casa ou perto dela, para a fábrica. As crianças que aprendiam o ofício de seus pais agora não aprenderiam mais, precisariam de outro espaço para ficar enquanto os pais trabalhavam e precisariam de algum lugar para aprender a trabalhar. A escola então se apresentou, e ali as crianças ficavam para ocupar o tempo enquanto seus pais estavam nas fábricas e, posteriormente, para aprender os conteúdos mínimos necessários para trabalhar na sociedade industrial.

Outro fator importante traria a necessidade de manter mais tempo aquelas crianças (já não tão crianças) na escola. Com o avanço tecnológico aumentou a longevidade da população e isso exigiria um represamento dos "jovens" na escola, para que não ocupassem o lugar dos pais no mercado de trabalho. Formariam, pois, um grupo com todas as condições de ingressar no mundo adulto, por suas características de desenvolvimento, mas que não estaria autorizado a fazê-lo. Viveriam coletivamente a mesma contradição – capazes, mas não autorizados a ocupar um lugar de adulto. Identificariam-se entre si por viverem essa mesma situação social. Estariam dadas as condições históricas para o surgimento de um grupo social que apresentaria comportamentos semelhantes, relacionados a essa situação: rebeldia contra o mundo adulto, onipotência, crise de identidade, tendências à construção de grandes planos e projetos de futuro, grupalização e formação de turmas.

As características da adolescência, conforme descreveu a Psicologia, não são naturais; elas surgem das condições sociais e históricas onde se produziu o fenômeno.

**O período da adolescência não é igual para todos os jovens.**

Pensar a adolescência como historicamente construída tem uma enorme vantagem: coloca-nos frente a um fenômeno que pode ser diferente do que parece ser. Como ela não é natural, não é sempre da mesma forma. Em outras palavras, isso significa dizer que, mesmo em nossa sociedade, o período da adolescência não é igual para todos os jovens. Além disso, coloca os adultos como corresponsáveis pela forma como a adolescência se configura em uma sociedade.

Ainda outro aspecto: não se pode dizer que todos os jovens vivam a adolescência e nem que passem pelo mesmo processo. Tudo dependerá das relações em que se inserirem, da escola onde estudarem, da família em que viverem, pois a contradição básica poderá não ser vivida de forma intensa. Os jovens das famílias de baixa renda, por exemplo, entram no mercado de trabalho muito cedo, muitas vezes ocupam lugares importantes na família e tomam decisões, sendo reconhecidos como adultos pelo grupo. No entanto, deve-se esclarecer também que a imagem e o conceito social da adolescência estão lá,

sendo transmitidos pelos meios de comunicação, pelas ciências e pelas pessoas adultas e jovens que se relacionam e têm expectativas em relação à adolescência de um jovem em certa idade. Assim, a contradição básica pode não ser vivida por um jovem, mas o processo de identificação com o padrão divulgado faz com que ele busque se comportar de forma "adolescente".

# JUVENTUDE E PSICOLOGIA

Apesar das dificuldades para definir a fase de adolescência em nossa sociedade, o fato é que existe uma fase de preparação para que se considere uma pessoa adulta. Mesmo que ela tenha uma duração diferente de um setor social para outro (e mesmo intrassetores), ela é razoavelmente longa. Esse fenômeno social cria um correspondente psicológico que marca o período.

**Mesmo que ela tenha uma duração diferente de um setor social para outro ela é razoavelmente longa.**

Os jovens de classe média, por exemplo, passam por um longo período de preparação quando escolhem um curso universitário. Tal preparação pode até mesmo ultrapassar essa fase de juventude. O jovem da classe operária pode cursar uma escola técnica, onde aprende o necessário para tornar-se um ferramenteiro, por exemplo, e esse aprendizado não dura tanto tempo quanto um curso de Medicina. Outros jovens ainda abandonam a escola muito cedo e já trabalham oito horas diárias antes de completarem 14 anos de idade – apesar de o Estatuto da Criança e do Adolescente garantir que nenhuma criança poderá trabalhar antes dessa idade.

Shaul Schwarz / Getty Images

A trabalho infantil é uma triste realidade.

Essa entrada prematura no mercado de trabalho ocorre porque a realidade econômica brasileira não fornece condições para que as famílias carentes mantenham seus filhos na escola, obrigando essas crianças e adolescentes a contribuírem com o orçamento doméstico como forma de garantir que toda a família, particularmente os irmãos menores, não passe fome. Trata-se de uma injustiça social criada pela diferença de renda constatada em nosso país entre a população mais rica e a mais pobre.

Para cada um desses segmentos – a classe média, a classe operária e os muito pobres – a adolescência terá uma duração peculiar. Um garoto que precise enfrentar o mundo do trabalho muito cedo e em condições bastante adversas terá um amadurecimento acelerado. Um adolescente da classe operária que se prepare para trabalhar depois dos 16 anos, conseguirá uma condição de vida melhor em relação ao outro garoto, alcançando um tipo de desenvolvimento mais próximo do padrão das classes abastadas. Um jovem de família rica poderá se dar "o luxo" de começar a trabalhar aos 28 anos, após concluir a pós-graduação, atrasando, assim, o seu amadurecimento. Evidentemente, o ingresso no mundo do trabalho não é o único critério para definir o tempo de adolescência e de juventude em nossa sociedade – precisamos levar em consideração também as características individuais. O padrão, contudo, é culturalmente construído (expectativa de desempenho de papéis) e historicamente determinado.

James Lauritz/Corbis/LatinStock

Adolescentes de famílias ricas podem prolongar os anos de preparação profissional.

Mas isso não contradiz o que acabamos de afirmar? A resposta é sim e não. No exemplo da cultura trobriandesa, podemos notar que existe um critério quase único para todos os jovens, e que uma estrutura social relativamente simples não exige uma grande preparação para o ingresso na fase adulta. Vimos também que a passagem ocorre por meio de rituais e tabus (a saída do jovem da casa dos pais e a proibição das relações sexuais com as irmãs).

No caso da nossa cultura, muito mais complexa, não é possível haver um ritual único de passagem para a fase adulta. O critério básico é o determinante econômico, e, assim, haverá condições diferentes de desenvolvimento do jovem para diferentes classes sociais. Mas, ao mesmo tempo, a cultura cria um critério mais geral, que atinge todos os níveis socioeconômicos. Em nossa sociedade, tais critérios geralmente estão baseados nas condições de vida das classes mais privilegiadas. Dessa forma, um rapaz operário, que tenha se casado aos 16 anos e sustente sua casa com seu trabalho ouvirá muitas vezes pessoas dizerem com espanto: "Nossa, mas tão jovem e já está casado!".

**No caso da nossa cultura, muito mais complexa, não é possível haver um ritual único de passagem para a fase adulta.**

Essa expectativa social de que o jovem ainda não está preparado para as responsabilidades da vida de adulto, apesar de não corresponder à realidade de muitos que também estão nessa fase, acaba sendo um forte elemento de identidade do adolescente. Psicologicamente, ele vive a angústia que representa a ambiguidade de não ser mais menino e ainda não ser adulto. Assim, o jovem que assumiu responsabilidades de adulto aos 16 anos irá imaginar-se como alguém que "perdeu" sua juventude.

Há um paradoxo aqui. A sociedade obriga alguns jovens a se tornarem adultos muito cedo e, ao mesmo tempo, considera esse jovem adulto como adolescente. Então não temos a adolescência como uma fase definida do desenvolvimento humano, mas como um período da vida que apresenta suas características sociais e suas implicações na identidade do jovem. É um período de transição para a fase adulta que, na sociedade contemporânea, prolongou-se bastante se tomarmos como parâmetro as sociedades primitivas. Atualmente, inclusive, é possível falar em "adolescência terminal", que seria o prolongamento da adolescência na fase adulta.

**Atualmente, inclusive, é possível falar em "adolescência terminal", que seria o prolongamento da adolescência na fase adulta.**

Esse fenômeno, observado particularmente nos países ricos, também pode ser constatado com menor incidência em nosso país. Muitos são os fatores psicológicos, sociais e econômicos que determinam esse processo nos países ricos, como a diminuição da oferta de emprego, certa garantia social que possibilita a alguns indivíduos viverem relativamente bem mesmo sem trabalhar, uma excessiva valorização da cultura jovem. Entretanto, podemos dizer que esse fenômeno não leva à ampliação do tempo de passagem para a fase adulta, mas demonstra que precisamos repensar os critérios que definem o que é ser jovem e adulto em uma sociedade em constante transformação, na qual o trabalho já não exerce mais o papel que exercia no início da industrialização.

Essa fase de preparação para o mundo adulto – a adolescência ou juventude – coloca o jovem em certo estado de "suspensão" em relação aos valores e às normas que ele deve adquirir para entrar para o mundo adulto. O jovem até agora avaliou o mundo por meio dos valores da sua família, mas, ao confrontá-los com os valores e as normas dos novos grupos que passa a frequentar, verifica que os valores familiares não são os únicos disponíveis e que, muitas vezes, não se adaptam a funções que são agora exigidas.

São muitos os exemplos de valores ou normas contraditórios, se compararmos um grupo de jovens colegiais e suas famílias, mas muitos também serão semelhantes. Quando temos uma norma ou valor muito forte, tanto para a família quanto para o grupo juvenil, não corremos o risco de uma dissonância entre os dois grupos. Contudo, valores e normas importantes e consonantes para cada um desses grupos podem levar a situações dissonantes e contraditórias.

**São muitos os exemplos de valores ou normas contraditórios.**

A coragem, a luta para vencer na vida, a noção de construir-se a si mesmo, ser independente, tomar suas próprias decisões e responsabilizar-se por elas são valores presentes tanto no grupo familiar quanto nos grupos juvenis. Já o uso da droga poderá ser uma norma para determinados grupos juvenis e provavelmente será proibido pela família.

Entretanto, o jovem que respeite os valores familiares de tomar suas próprias decisões e responsabilizar-se por elas (valores também do grupo juvenil) poderá optar pelo uso de drogas, como prática grupal, apenas para demonstrar sua coragem e capacidade de decisão. Ele, ao mesmo tempo em que atendeu a um valor familiar (coragem, decisão, independência), transgrediu uma norma do grupo familiar de não utilizar drogas.

**A tendência do jovem será no sentido de evitar a dissonância, procurando adequar essas contradições, ora evitando a norma do grupo juvenil, ora questionando os valores familiares.**

A tendência do jovem será no sentido de evitar a dissonância, procurando adequar essas contradições, ora evitando a norma do grupo juvenil, ora questionando os valores familiares. Como isso nem sempre é possível, será submetido a um estado de angústia que representa a ambiguidade de não ser mais menino e ainda não ser adulto. Ele quer tomar decisões por si mesmo e é incentivado para isso pela família, pela escola, mas quando procura o novo, o proibido, ele é duramente criticado (e muitas vezes punido). Nesse plano, a busca de experiências significativas causa-lhe medo. É o desejo do novo e o medo do desconhecido.

## Situação do jovem em nossa sociedade

Em termos evolutivos, as bases para a cognição, de acordo com Piaget, estão prontas por volta dos 11/12 anos de idade. Mas o jovem não será considerado preparado, pela sociedade, para assumir a posição de um adulto. No caso brasileiro, a maioridade civil é dada aos 21 anos, e a maioridade penal, aos 18 anos.

Esse padrão obedece à lógica da sociedade de classes, onde a lei geral é a da dominação. Nesse caso, a dominação do adulto sobre o jovem. O adulto determina o que devemos esperar do jovem; o problema torna-se aqui uma questão política para a juventude. Frases como "Jovem, você é o futuro da nação!" têm um conteúdo verdadeiro, mas com alguma coisa como "Veja bem o que você vai fazer, estamos de olho em você". A família, a escola, as instituições em geral que procuram formar o jovem, buscam ao mesmo tempo controlá-lo, para que o jovem de hoje seja o adulto comportado de amanhã. Mas o jovem é o que tem a vida pela frente. Ele tem direito ao sonho, à utopia. O compositor de música popular brasileira Raul Seixas diz em uma de suas músicas:

> *"um sonho que se sonha só*
> *é só um sonho que se sonha só*
> *mas um sonho que se sonha junto*
> *é a realidade"*

SEIXAS, Raul. Prelúdio.*Gita*. São Paulo: Universal Music, 2005.

**Os jovens resolvem sonhar juntos, e a utopia acaba em transformação social.**

Os jovens parecem perceber essa sua força. Em alguns momentos, eles resolvem sonhar juntos, e a utopia acaba em transformação social. Em outros, sucumbem à ordem social vigente, que não suporta o seu ideal transgressivo.

A segunda metade do século XX viveu a mais bela e pacífica das revoluções – a revolução social da juventude. Uma revolução dos hábitos, dos costumes, da sexualidade, da política e cujos efeitos ainda se reproduzem até hoje. Muitos dos fenômenos atuais tiveram sua origem ali – a ética na política, a crítica à escola autoritária, o direito das minorias, a crítica aos meios de comunicação de massa, a causa ecológica.

Essa revolução "explodiu" em vários lugares do mundo, simultaneamente, e tem como símbolo "maio de 68" na França, quando os estudantes invadiram as ruas de Paris com seus *slogans* "É proibido proibir", "Quanto mais faço amor, mais quero fazer a revolução e quanto mais faço a revolução mais quero fazer amor".

Em alguns países, como França e Itália, os estudantes se aliaram aos operários; em outros, como no Brasil, um setor da juventude estava mobilizado pelas causas sociais: o CPC (Centro Popular de Cultura), o movimento estudantil. Essa mobilização reverteu-se em uma oposição ferrenha à ditadura militar, que se implantou em nosso país a partir do golpe militar de 1964. A juventude consolidou-se como **modelo** de conduta para os adolescentes, com suas músicas, suas roupas, seu modo de ocupar os espaços públicos, o amor livre, sua irreverência e seus ideais de liberdade.

Contrária ao modelo libertário, a juventude alemã dos anos 1930 já possuía suas formas de organização, e o nazismo alemão foi uma das oportunidades históricas para isso. Vemos nos filmes sobre Hitler e a Alemanha Nazista a força que possuía a Juventude Hitlerista da época.

Bettmann/Corbis/LatinStock

A juventude hitleriana foi uma iniciativa nazista que visava treinar jovens alemães para os interesses do Estado alemão.

Se voltarmos um pouco à nossa leitura sócio-histórica, poderemos compreender que um grupo que não tem seu espaço social facilitado pelo grupo adulto necessita se organizar para garanti-lo. Assim vemos a juventude organizada em gangues, bandos ou grupos. Esse fenômeno de grupalização dos jovens tem se acentuado em grandes cidades. Na periferia da cidade de São Paulo, por exemplo, ocorre uma interessante forma

de grupalização de jovens no movimento *hip-hop*. Grupos, como os Racionais MC, que nasceram nos bairros periféricos, são hoje conhecidos nacionalmente e têm vários CDs gravados.

As letras de *rap* desses grupos têm sempre um conteúdo de crítica à situação de exclusão e opressão vivida por esses jovens moradores da periferia, que por meio da grupalização não somente irradiam essa crítica com suas músicas, como discutem formas de defesa contra a exclusão social.

Fernando Vivas/Folha Imagem

Grafiteiro em Salvador. Grupos de música, dança, grafitagem e poesia não se configuram como movimentos culturais de elite ou tradicional. Aglutinam uma enormidade de pequenos grupos que se reúnem frequentemente e discutem propostas de ação.

Em outros momentos, a organização de adolescentes e jovens pode não ter esse caráter propositivo e estar capturada pelas forças reativas da própria sociedade, contaminadas de caráter conservador e discriminatório, como ocorre com as gangues do tipo *skinheads*, promotoras de um ideário fascista.

Cabe aqui uma pausa para falar de uma relação que se estabeleceu hoje, em nossa sociedade, entre juventude e violência. O sociólogo francês Manuel Castel afirma em seu livro *A insegurança social* (Petrópolis: Vozes, 2005), sobre a violência nas cidades da Europa, que a juventude é vista como a "nova classe perigosa", em referência à expressão cunhada por Franz Fannon para referir-se ao fenômeno de identificação dos pobres com os perigosos. Castel nos ajuda a perceber que as leituras superficiais e ideológicas descolam o fenômeno da violência de toda a conjuntura social e a depositam em segmentos da sociedade que, por suas características, permitem essa associação. A sociedade moderna apresenta formas violentas de se expressar e se relacionar. A juventude de maneira alguma as inventou.

*"O modo como morrem nossos adolescentes, particularmente nos grandes centros urbanos, aqui e em outros lugares do mundo, é tão significativo e revelador da trama (drama) social quanto o modo como matam. Ambos os aspectos estão inscritos no mesmo ambiente sociocultural que produz, legitima e mantém a violência em seu grau extremo – a morte."*

TRASSI, Maria de Lourdes. *Adolescência violência – desperdício de vidas*. São Paulo: Cortez, 2006.

Não vamos nos deter nesse assunto, mas gostaríamos de deixar esse alerta. É preciso ler a realidade de nosso tempo entendendo que a violência tem feito parte de nossas relações. Não foi a juventude e nem a adolescência que a trouxeram para o nosso convívio. Contudo, dependerá também desses adolescentes e jovens, das utopias que puderem conservar e construir, a sociedade, criar um mundo melhor para se viver no presente e no futuro. E então poderíamos, como Leminski, dizer:

*"quando eu tiver setenta anos*
*então vai acabar esta adolescência"*

## Síntese

1 As dificuldades para definir adolescência.
2 Os consensos na conceituação.
3 As contribuições de outras culturas para a compreensão das dificuldades de conceituação.
4 A perspectiva psicanalítica na abordagem da adolescência.
5 A perspectiva sócio-histórica da adolescência.
6 Adultescência, um novo fenômeno.

## Texto complementar

### A sedução dos jovens

A imprensa de moda e comportamento cunha com frequência novas palavras. Afinal, ela descreve uma realidade que muda rapidamente e também registra termos inventados pelos próprios atores da vida social.

Das palavras que assim nascem e morrem a cada semana, algumas sobreviventes se impõem e chegam até as portas dos dicionários.

É o caso de adultescência (adultescente), inventada pela imprensa no ano passado, já incorporada a um glossário e quase adotada pelo *New Oxford Dictionary of English*. O sucesso de um neologismo depende de seu charme linguístico e de sua pertinência. Quanto ao charme, adultescência está bem--servida. Mais do que construção deliberada, parece uma espécie de lapso ou de chiste – contraindo as palavras adulto, adolescente e sobretudo adolescer (que, além de remoçar, significa atingir a adolescência). De tal forma que o adultescente é um adulto que se faz de adolescente, quem sabe para remoçar, mas também é um adulto que tenta (e consegue) atingir sua própria idade: a maturidade.

Resta decidir se a invenção é pertinente.

O *Oxford* projetava definir o adultescente como a pessoa adulta (particularmente de meia-idade) que mantém um estilo de vida próprio de adolescentes. Parece que os exemplos não faltam. Tornou-se quase lugar-comum observar que adultos dos anos 80 e 90 (ou seja, os *baby-boomers* chegados aos 40 anos) adotam facilmente modas, comportamentos e estados de espírito adolescentes. Aparece assim uma galeria de retratos: são os carecas de rabinho e patins, os flácidos tatuados, os avôs surfe-praianos e por aí vai indefinidamente. Mas, além das diferentes adolescências que estes adultos parecem caricaturar, resta a pergunta: por que imitar a adolescência e qual a sua sedução para o adulto moderno?

De qualquer forma, para que a adolescência seduza os adultos é necessário primeiro que ela exista. Só recentemente ela se tornou uma ideia forte na nossa cultura. O conceito de um momento crucial e crítico da vida, entre a infância e a idade adulta, se afirma no fim do século passado. A adolescência é vista como um momento difícil, arriscado, de preparação e acesso ao exercício da sexualidade e da plena autonomia social. Ela é concebida (por exemplo, na obra canônica *Adolescence*, de Stanley Hall, 1904) como o corolário psicológico e social de uma crise biológico--hormonal de crescimento.

As coisas mudam quando a antropóloga Margaret Mead publica, em 1928, *Coming of Age in Samoa* (Crescendo em Samoa), com o intento específico de mostrar que os tempos da vida não são ciclos naturais ou biológicos, mas culturais. Mead mostra que a adolescência nas Ilhas Samoa mal merece ser considerada um momento específico da vida. Ou seja, a adolescência como nós parecemos concebê-la não é a tradução psicológica obrigatória das tempestades hormonais da puberdade. "O estresse (da adolescência)" – ela afirmava – "está em nossa cultura, não nas mudanças físicas pelas quais passam as crianças".

Tornava-se então possível e necessário se perguntar por que, logo em nossa cultura, a adolescência se constituiria numa época proverbialmente difícil e crucial. A resposta de Mead vale ainda hoje. Em resumo, ela dizia: em uma sociedade aberta como a nossa – onde a função social de cada um não é

decidida de antemão – a adolescência é um momento de grande intensidade dramática, por ser o tempo da possibilidade (e necessidade) de preparar e fazer escolhas decisivas para a vida futura.

A adolescência como época diferenciada da vida seria assim um corolário da liberdade moderna. Como nossa nascença não decide o que viremos a ser, resta batalhar para alguma felicidade futura. A infância se estende assim em um tempo menos protegido, no qual a expectativa dos pais não se contenta mais com nosso sorriso de criança, mas exige esforços e decisões que prometam algum êxito da vida adulta.

Esta moratória além da infância (como Erikson chamava a adolescência) ganha uma autonomia surpreendente. Tempo de experimentação com possíveis identidades sociais, de crítica do existente, de sonho e de preparação (escola ou aprendizado), a adolescência se torna uma época culturalmente distinta e sofisticada.

Aqui, o mais importante: ela se torna inevitavelmente o ideal da vida adulta, pois é o tempo da liberdade de escolher – de uma certa forma, o símbolo da modernidade. Por isso, em uma sociedade moderna, o adolescente – seja qual for a sua escolha cultural – é sempre invejável, por definição.

Nos anos 50 e 60 um descontentamento bem particular atravessou o Ocidente. As classes médias, embora prosperando, se preocuparam com a ameaça de sua progressiva uniformidade: a dita massificação. Era como se os cidadãos do Ocidente receassem uma volta sub-reptícia da sociedade tradicional, em que o campo das escolhas e dos possíveis se reduziria, em que a vida seria a mesma para todos e prevista de antemão. A reação foi justamente uma valorização da adolescência como imagem e garantia de liberdade, como tempo de livre escolha, de acesso aberto a uma diversidade de identidades possíveis.

Nosso ideal educativo passou a prezar a independência do jovem mais do que sua eventual obediência. Em suma, a época e a cultura precisavam de rebeldia. Desde então a adolescência invadiu a cena social. Sua duração cresceu violentamente. A escola obrigatória e aconselhada empurra o fim da adolescência para os 30 anos.

### Uma segunda adolescência

Por outro lado, o aumento da expectativa de vida propõe uma segunda adolescência, após a dita vida ativa. Em um passado recente, a vida terminava mais ou menos quando acabava a tarefa de educar os filhos. Hoje, a terceira idade obriga de novo a escolher, a renovar o contrato de nossa cultura inventando um outro possível. A aposentadoria (do trabalho e dos deveres parentais), longa demais para ser um tempo de garagem na frente do cemitério, nos confronta com uma nova adolescência. Olhem os presidentes norte-americanos: que fará Clinton depois da presidência? Festejará, como Bush, aniversários pulando de paraquedas? Mas de fato a adolescência impõe sua forma a cada instante de nossa vida. Sobretudo a partir dos anos 70 (o famoso livro *Passages*, de Gail Sheel, é de 1976), a própria vida adulta – este tempo entre os 30 e a aposentadoria, que deveria ser o momento não adolescente, maduro de nossas vidas – começou a ser pensada como sucessão de uma série de crises de meia-idade. Ou seja, como obrigação permanente de se reinventar, de continuar sendo adolescente. O adolescente portanto é o herói para todas as estações. Aliás, o que define o adolescente não é mais sua idade. Se Leonardo DiCaprio (e não John Wayne ou Cary Grant) é o herói contemporâneo, não é por causa de sua idade ou de sua beleza de efebo. DiCaprio em *Titanic* e Matt Damon em *Good Will Hunting* são heróis não por serem jovens, mas por estarem suspensos e flutuarem no campo aberto dos possíveis. De braços abertos para o futuro, erguidos na proa do navio, eles estão adolescentes.

**Estar adolescente é um traço normal da vida adulta moderna. É uma maneira de afirmar a possibilidade de ainda vir a ser outro.**

**Deste ponto de vista, pouco importa se a adolescência idealizada e perseguida é a nossa mesma, a de nossas crianças ou de nossos netos. Pouco importam os traços da cultura adolescente que podemos adotar. Pois, por meio destas preferências variadas, idealizar a adolescência é um gesto celebrador de nossa própria cultura, uma maneira de tecer o elogio da liberdade.**

**Difícil para todos. Para os adolescentes, que não sabem mais como ser rebeldes, pois a rebeldia é um valor estabelecido. Para os adultos, pois – pela mesma razão –, como podem um dia desistir de ser rebeldes, ou seja, adolescentes? Resta-nos, em vez de crescer, seguir adultescendo.**

CALLIGARIS, Contardo. *Folha de S.Paulo*. 20 set. 1998.

## Atividades

1. "Um sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só mas um sonho que se sonha junto é a realidade." O trecho dessa letra de uma música de Raul Seixas aponta para o campo da utopia. Discutam os limites e as possibilidades do jovem hoje e a atualidade dessa letra.
2. Debatam sobre a origem e o comportamento de um grupo que represente uma subcultura jovem (uma tribo). Compartilhem as conclusões com a classe.
3. Conversem sobre sua situação de vida como jovens. Considerem seus desejos, suas limitações, o mundo dos adultos, os outros jovens, o namoro etc. Apresentem as conclusões do grupo para a classe.
4. Em nossa sociedade, como as instituições educacionais e culturais canalizam a rebeldia do jovem?
5. Uma música brasileira dos anos 1970 afirmava: "Não confie em ninguém com mais de 30 anos...". Vocês concordam com essa afirmação? Por quê?

## Para saber mais

### ■ Bibliografia básica

Fugindo um pouco à regra das nossas indicações bibliográficas, indicaremos livros que sugiram mais a reflexão que a discussão teórica sobre a vida de adolescentes e jovens:

*Cléo e Daniel*, de Roberto Freire (São Paulo: Francis, 2004) e *Morangos mofados*, de Caio Fernando Abreu (São Paulo: Agir, 2005) são livros que contam histórias de adolescentes. Há também, *Querô, uma reportagem maldita*, de Plínio Marcos (São Paulo: Publisher Brasil, 1999).

*Pergunte ao pó*, de John Fante e Roberto Muggiati (São Paulo: José Olympio, 2003), conta as aventuras de um adolescente americano. *Doze*, do jovem escritor Nick McDonell (São Paulo: Geração Editorial, 2004). Um relato bastante diferente de outro modo de viver a adolescência está no livro *Muito longe de casa – memórias de um menino soldado*, do africano Ishmael Beah (Rio de Janeiro: Ediouro, 2007).

Alguns livros de poesia também interessarão aos jovens: *Caprichos e relaxos*,

de Paulo Leminski (São Paulo: Brasiliense, 1983); *Uivo-Kaddish e outros poemas*, de Allen Ginsberg (Porto Alegre: L&PM, 1984); *O amor é uma droga pesada*, de Maria Rita Kehl (São Paulo: Vertente, 1983); e *A correspondência de Arthur Rimbaud*, escrita por Arthur Rimbaud, antes dos 17 anos (Porto Alegre: L&PM, 1983).

Como introdução à abordagem teórica do tema: *Adolescer*, de José O. Outeiral (Rio de Janeiro: Revinter, 2008) e *A adolescência*, de Contardo Calligaris (São Paulo: Publifolha, 2000).

## Bibliografia avançada

O livro clássico de Erik H. Erikson, *Identidade – juventude e crise* (Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987), é leitura obrigatória. *Adolescência*, de Tiago Corbisier Matheus e Flavio C. Ferraz (São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007). *Um monge no divã*, de David Léo Levisky (São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007), é um estudo interessante sobre a trajetória de um adolescente na Idade Média.

## Filmes

- *Vidas sem rumo* (Estados Unidos). Direção de Francis Coppola. Warner Home Vídeo, 1983. 91 min.
  Um bom filme para debater sobre a juventude, rebeldia, gangues e suas normas.

- *Peggy Sue – seu passado a espera* (Estados Unidos). Direção de Francis Coppola. Buena Vista/20th Century Fox, 1986. 104 min.
  Um filme sobre uma mulher que desmaia numa festa de ex-alunos e volta ao passado, à sua adolescência, mas com mentalidade adulta.

- *Fome de viver* (Inglaterra). Direção de Tony Scott. Metro Goldwyn Mayer, 1983. 100 min.
  Dentre as várias possibilidades de leitura deste filme, uma é o questionamento possível da sociedade atual sobre o medo de envelhecer – a busca incessante da eterna juventude.

- *Basquiat – traços de uma vida* (Estados Unidos). Direção de Julian Schnabel. Playarte, 1996. 106 min.
  Mostra a vida turbulenta de um jovem e genial artista plástico.

- *O selvagem da motocicleta* (Estados Unidos). Direção de Francis Ford Coppola. Universal Pictures do Brasil, 1983. 94 min.
  Rapaz desiste de viver envolvido em brigas de gangues de rua e passa a trabalhar em uma loja de animais de estimação.

- *Cidade de Deus* (Brasil). Direção de Fernando Meirelles e Kátia Lund. Imagem Filmes, 2002. 130 min.
  Em um dos locais mais violentos do Rio de Janeiro, o filme mostra jovens com vários destinos.

- *Meu nome não é Johnny* (Brasil). Direção de Mauro Lima. Sony Pictures/Downtown Filmes, 2008. 128 min.
  História de um jovem de classe média do Rio de Janeiro que se torna o maior vendedor de drogas da cidade.

- *Linha de passe* (Brasil). Direção de Walter Salles e Daniela Thomas. Vídeo Filmes, 2008. 108 min.
  História de quatro irmãos que vivem na periferia de São Paulo e têm projetos de vida diferentes.

CAPÍTULO

# 21

# A ESCOLHA DA PROFISSÃO

O tema da escolha de uma profissão tem tido lugar importante entre as preocupações de jovens, pais e educadores e mesmo da mídia. No entanto, é um tema carregado de preconceitos e equívocos. Além disso, é acompanhado das dificuldades que o mercado de trabalho apresenta em quase todas as áreas e para todos os jovens. Pressão familiar, expectativas de futuro, pressões sociais as mais diversas e o sonho de ser bem-sucedido na vida acompanham a questão, dando-lhe o lugar de uma das preocupações centrais.

### Caio, 17 anos

Procurou conciliar a realização pessoal com a realização financeira, mas não conseguiu. Gostaria de cursar Filosofia, mas vai ser analista de sistemas. Sabe que sua escolha é influenciada pela crise financeira.

### Alexandre, 16 anos

Vai cursar Psicologia, mas pretende continuar seu curso de trapezista, pois é isso que gosta mesmo de fazer.

### Gustavo, 17 anos

Filho de um empresário muito bem-sucedido, que já traçou o destino de Gustavo: suceder o pai na direção das empresas. Ele prepara-se para isso e nunca pensou em ser outra coisa na vida.

### Lídia, 18 anos

De família muito pobre, pretende arranjar um emprego para custear seus estudos superiores. Quer ser médica. Não sabe se vai conseguir passar no vestibular e se vai conseguir sustentar sua escolha.

### Pedro, 17 anos

Filho de intelectuais, professores de universidade, Pedro não quer saber de fazer curso superior. Pretende ser motorista de caminhão.

### Wilma, 16 anos

Quer ser engenheira mecânica, mas tem medo, pois sabe que essa profissão não tem boas perspectivas para pessoas do sexo feminino.

### Renato, 18 anos

Seu desejo mesmo era ser violinista, mas sabe que pobre não pode escolher esse tipo de profissão, pois é certo que não será bem-sucedido. Pretende fazer um curso de Administração.

### Júlia, 16 anos

Está na dúvida entre Psicologia e Pedagogia, pois o que pretende mesmo é se casar. Por isso, quer fazer um curso que lhe ajude de alguma forma a criar seus filhos.

### Francisco, 17 anos

Filho de torneiro mecânico que tem lutado a vida toda para que o filho não seja como ele, um operário. Quer que o filho seja advogado, mas Francisco deseja ser como o pai: torneiro mecânico.

### Lia, 16 anos

Pretende cursar a universidade, mas não tem a menor ideia de que curso fazer – Serviço Social, Fonoaudiologia, Psicologia, Terapia Ocupacional. Qualquer um desses, pois o que pretende é ajudar as pessoas.

### Flávio, 17 anos

Quer ser pedagogo, mas a família quer que faça Administração, pois "Pedagogia não é curso para homem".

### Amanda, 15 anos

Acha que está na hora de pensar na escolha de sua profissão. Mas, em um mundo com tantas dificuldades, tem muito medo de optar por uma profissão só porque seu mercado está em ascensão ou de escolher uma profissão de que goste, mas que não lhe dê condições de sobreviver.

### Sílvio, 17 anos

Não está a fim de escola, de trabalho e nem mesmo de tomar conta dos negócios do pai. Quer mesmo é curtir a vida – violão, surfe e as gatinhas.

Esses exemplos refletem os conflitos, as pressões e os mais variados aspectos presentes na escolha profissional. Pretendemos neste capítulo refletir sobre essa escolha, tentando abordá-la criticamente.

# A ESCOLHA PROFISSIONAL TAMBÉM TEM HISTÓRIA

A ideia de que o indivíduo escolhe sua ocupação ou profissão a partir das condições sociais em que vive e em função de suas habilidades, aptidões, interesses e dons (vocação) não é uma ideia que sempre existiu. É algo que teve início quando se instalou na sociedade o modelo de produção capitalista.

Antes do capitalismo, o indivíduo tinha sua ocupação determinada pelos laços de sangue, sua ocupação vinha de berço. Os servos teriam seus filhos e netos sempre servos; os senhores seriam sempre senhores.

**Seu destino está em suas mãos, como nos faz crer a ideologia do capitalismo.**

No capitalismo, o indivíduo liberta-se dos laços de sangue. Agora, ele precisa vender sua força de trabalho para sobreviver. Nada mais é determinado "naturalmente". No capitalismo, o indivíduo "pode tudo". O filho do operário não será obrigatoriamente operário. Pode até ser doutor, desde que se esforce, estude, trabalhe e lute. Tudo depende dele. Seu destino está em suas mãos, como nos faz crer a ideologia do capitalismo.

E, então, é nesse momento que a escolha da profissão se coloca como questão. Se tudo está nas mãos do indivíduo, o momento de sua escolha profissional torna-se de suma importância. Teorias, técnicas, ideias passam a ser desenvolvidas para facilitar esse momento decisivo.

# A ESCOLHA COMO MOMENTO DECISIVO

Será mesmo a escolha profissional o momento mais importante na vida de um jovem? Será a escolha mais importante que um indivíduo faz em sua vida?

Sem dúvida, a maior parte de nosso tempo no dia a dia é ocupada com o trabalho. Isso porque, principalmente em uma sociedade capitalista como a nossa, para acumular capital necessitamos arregimentar nossas energias por meio do trabalho (que é o produtor das riquezas). Sabemos que, depois de certa idade (que varia de acordo com as classes sociais), teremos de trabalhar para sobreviver, e ninguém no mundo gostaria de passar o resto da vida dedicando energia a uma tarefa que lhe desagrade. Assim, a escolha de uma ocupação ou de uma profissão torna-se muito importante para o jovem.

Além disso, nossa sociedade e sua ideologia responsabilizam o indivíduo por suas escolhas, camuflando todas as influências sociais determinantes de sua opção. Fica assim sobre os ombros do jovem a responsabilidade de, considerando todas as condições, interesses e possibilidades, realizar sua escolha profissional. Com isso estamos querendo dizer que, sem dúvida, o momento da escolha profissional é importante para o jovem, pois é um momento de conflito – imagine-se diante de uma vitrine de doces, tendo de escolher apenas um deles sem experimentá-los – e é o momento da escolha de um futuro profissional que ocupará a maior parte do tempo de sua vida.

**A escolha profissional – que é um momento de conflito e, por isso, difícil – é um fator importante, mas não exclusivo, na construção de um futuro.**

No entanto, não podemos considerar que o futuro de uma pessoa dependa exclusiva ou principalmente de sua opção profissional e, tampouco, que a escolha de uma profissão não possa ser, a qualquer momento, alterada. A construção de um futuro é resultado da combinação de uma série de fatores, dentre eles a escolha de uma profissão. Assim, podemos dizer que a escolha profissional – que é um momento de conflito e por isso um momento difícil – é um fator importante, mas não exclusivo, na construção de um futuro.

E ainda cabe ressaltar que a escolha de uma profissão não é algo simples, pois existem influências sociais, componentes pessoais e limites ou possibilidades entrando em jogo. O importante é que, quanto mais o indivíduo compreende e conhece esses fatores, mais controle terá sobre sua escolha.

# Os fatores que influem na escolha profissional

Os fatores que influem na escolha profissional são muitos, com peso e composição diferentes na história individual dos jovens. Procuramos organizar esses fatores em quatro categorias (para efeito de uma exposição mais clara), mas gostaríamos de deixar claro, desde o início, que esses fatores estão em permanente interação e que é exatamente essa combinação entre eles que caracteriza o quadro geral da escolha profissional. Vamos lá!

**Os fatores que influem na escolha profissional são muitos, com peso e composição diferentes na história individual dos jovens.**

## Características da profissão

Quando pensamos em escolher algo, de imediato temos de considerar as características dos diversos objetos apresentados como passíveis de ser escolhidos. Nossos objetos aqui são ocupações, profissões. Por isso, vamos considerar: mercado de trabalho, importância social e remuneração das profissões e ainda tipo de trabalho e habilidades necessárias ao seu desempenho.

### *Mercado de trabalho*

Teremos ou não emprego nessa profissão? Sem dúvida, uma pergunta importante que o jovem deve se fazer, mas de difícil resposta. Por quê?

Entende-se por mercado de trabalho a venda e a compra da força de trabalho. Quando se diz que o mercado de determinada profissão está saturado, está-se querendo dizer que o número de profissionais procurando vender sua força de trabalho (oferta) é maior que o número de empregos (procura). Os fatores que determinam o mercado de trabalho (a relação entre a oferta e a procura) são fundamentalmente relacionados com a política econômica do país e com a conjuntura internacional que determinam as condições e as possibilidades para o setor.

Atualmente, o desenvolvimento da tecnologia trouxe mundialmente um quadro de desemprego, pois muitas máquinas fazem as tarefas que anteriormente eram feitas pelo homem. Outras mudanças buscando otimizar a produção e melhorar a forma de produzir riquezas, como as novas formas de divisão do trabalho (reestruturação produtiva), vão também alterar a situação dos mercados de trabalho e as exigências ou requisitos que são colocados para os trabalhadores. Por outro lado, surgiram novas formas de trabalho e produção, como as cooperativas, nas quais várias pessoas se unem para produzir, dividindo investimentos e trabalho de forma mais igualitária ou solidária.

Toda essa transformação modifica os requisitos necessários para a ocupação de cargos. Por exemplo, há uma ampliação dos requisitos de escolarização; no entanto, há uma alteração nas exigências, pois agora, com as novas formas de produção, são necessárias

pessoas com formação mais flexível, capazes de se adaptar mais rápida e facilmente às mudanças na produção; exigem-se novos idiomas, conforme o mercado internacional vai se modificando e abrindo espaço para novos países; informática é requisito obrigatório para quase todos os trabalhos, mesmo que não se relacionem diretamente com o uso dessa ferramenta.

Além disso, há ainda mudanças que vão ocorrendo na remuneração dos trabalhos. Quando há um aumento de oferta de mão de obra e uma diminuição da procura, há um rebaixamento salarial.

O mercado de trabalho, portanto, não é algo estável. Assim, no momento em que o jovem se coloca essa questão, o mercado de determinada profissão pode ser promissor, mas em pouco tempo a situação poderá ter-se invertido. Por isso, é difícil responder à pergunta se teremos ou não emprego.

## Importância social e remuneração

Todos nós queremos ter uma profissão de importância social e que seja bem remunerada – pelo menos uma remuneração mínima para garantir um bom padrão de vida. E aqui se colocam questões importantes: Quais são as profissões mais importantes socialmente? Há uma relação direta entre importância e remuneração?

Considerando essas questões do ponto de vista da sociedade como um todo, podemos dizer que todas as profissões têm importância social, pois todas respondem a algum tipo de necessidade social e contribuem para a manutenção da vida em sociedade. Assim, podemos perceber, por exemplo, que os lixeiros (trabalhadores tão desvalorizados em nossa sociedade) são muito importantes, pois respondem pelo recolhimento do lixo, o que garante as condições básicas de saúde da população. Em alguns lugares, quando os lixeiros fizeram greve, foi possível perceber claramente a importância de seu trabalho. Sem o recolhimento do lixo, aumenta o número de ratos, de doenças etc.

**A sociedade atribui diferente prestígio às profissões.**

No entanto, sabe-se que a sociedade atribui diferente prestígio às profissões. Na história de nossa sociedade, as profissões ligadas ao trabalho manual têm tido menos prestígio social do que as profissões ligadas ao trabalho intelectual. Assim, as profissões responsáveis pela produção da riqueza material são desprestigiadas e, portanto, oferecem baixa remuneração. Há, sem dúvida, nessa questão, o problema da necessidade ou não de especialização (profissões ligadas à atividade intelectual exigem maior especialização, estudo e permanente aperfeiçoamento), mas há também a necessidade social de remunerar pouco os setores que precisam de mais pessoas trabalhando.

Essa questão de prestígio e remuneração é bastante complexa e não será explorada aqui. Mas queremos deixar claro que nem sempre o prestígio social significa remuneração condizente e sequer significa que essa ocupação seja mais ou menos importante que as outras.

## Habilidades necessárias ao desempenho

Toda profissão tem seu rol de pré-requisitos necessários. Os requisitos e o tipo de trabalho que se realiza devem ser considerados quando pensamos na escolha de uma profissão. Não devemos pensar nas profissões apenas por sua aparência – prestígio, re-

muneração ou mercado. A profissão deve ser vista por dentro – o que realmente faz um profissional daquela área? E quando falamos em pré-requisitos, surge logo a questão de se ter ou não as habilidades necessárias.

Acreditamos que todas as pessoas podem exercer qualquer tipo de profissão, desde que tenham condições para adquirir as habilidades e conhecimentos necessários para seu exercício.

**Todas as pessoas podem exercer qualquer tipo de profissão.**

A escolaridade é, sem dúvida, em nossa sociedade, um dos fatores mais valorizados e tem sido exigida como requisito mesmo de ocupações consideradas simples. Sabemos que a possibilidade de acesso à escola e permanência nela está diretamente relacionada à condição social e econômica do grupo familiar. Assim, podemos concluir, sem o risco de ser exagerados, que os fatores que determinam a escolha de uma profissão são de natureza econômica e social (e não biológica), ligados diretamente às oportunidades de escolarização do indivíduo.

Posteriormente voltaremos a analisar a questão da vocação.

## O CAMINHO PARA CHEGAR À PROFISSÃO

Diretamente ligada à discussão anterior, aparece a questão da trajetória que o indivíduo deve percorrer para adquirir uma profissão. Aqui dois problemas são básicos: escolarização e vestibular e custos da formação.

### *Escolarização e vestibular*

A crença de que o esforço individual é o único fator responsável pelo sucesso escolar e pelo ingresso na faculdade deve ser desmistificada. Em nossa sociedade, é sabido que o fator econômico pesa mais que o esforço individual, ou, melhor dizendo, o fator econômico propicia que o esforço individual seja recompensado.

Leandro Moraes / Folha Imagem

Candidatos realizam prova de vestibular em São Paulo (SP). Fatores econômicos são mais decisivos que o esforço individual para o sucesso escolar e profissional.

Assim, o aluno proveniente das classes mais altas da sociedade tem maiores chances, pois dispõe de tempo para dedicar-se aos estudos e não trabalha (ou não exerce atividades profissionais muito desgastantes); tem condições de alimentar-se bem, de descansar bem; tem condições de comprar o material necessário para o estudo etc.

As chances ou a facilidade para ingressar em uma universidade são desiguais em nossa sociedade. Portanto, temos de considerar que as questões de escolha também envolvem problemas de âmbito macro e de ordem econômica e social.

### *Custos da formação*

Qualquer tipo de formação é hoje, em nosso país, artigo ainda de luxo. Manter-se na escola, no Ensino Superior ou em cursos técnicos de nível médio é algo bastante custoso. Mesmo quando consideramos os vários programas governamentais que buscam ampliar o acesso da camada mais pobre à universidade (como Prouni, Bolsa-escola, Sistema de Cotas), ainda assim vamos assistir às dificuldades que muitos alunos pobres enfrentam para se manter na escola e para concluir uma formação no Ensino Superior.

Tornamos então a repetir: os fatores que determinam a aquisição de uma profissão são também de natureza econômica e social.

## O GRUPO SOCIAL

O grupo familiar e o grupo de amigos são apontados pelo psicólogo argentino Bohoslavsky como os dois grupos de onde vêm as principais pressões e os principais elementos para que o indivíduo se referencie quando escolhe algo, inclusive sua profissão.

O grupo de amigos fornece, em geral, uma referência positiva, isto é, o indivíduo utiliza as referências positivamente, enquanto o grupo familiar pode, eventualmente, fornecer referências que o indivíduo procura rejeitar com sua escolha. Isso ocorre porque as relações no grupo familiar são sabidamente mais complexas. O grupo familiar não é opcional, como ocorre com o grupo de amigos.

Os valores desses grupos, as satisfações ou insatisfações que seus elementos apresentam com suas ocupações, as expectativas que apresentam em relação à escolha do jovem são fatores fundamentais.

Assim, o pai que terá seu filho como seguidor, herdeiro de seus negócios, prepara-o para isso desde cedo e pode nem se colocar ao jovem a possibilidade de mudar de rumo. O pai que considera seu trabalho de baixo valor social procurará sempre direcionar a escolha de seu filho no caminho da superação daquela situação social, como o pai operário que sonha com o filho doutor.

**Ainda há em nossa sociedade a ideia de que algumas profissões são mais adequadas para mulheres.**

Aqui entram os fatores relacionados ao sexo – a sexualização das profissões, se podemos chamar assim. Ainda há em nossa sociedade a ideia de que algumas profissões são mais adequadas para mulheres e outras para homens. Estranha-se a mulher que deseja ser engenheira mecânica; da mesma forma, o homem que quer ser pedagogo. Sabemos que esses preconceitos já foram mais presentes e fortes, mas ainda existem.

Há outro aspecto importante: a proposta neoliberal para a economia estimulou a entrada das mulheres no mercado de trabalho como forma de reduzir custos com salários. Isso precariza as condições de trabalho e desvaloriza certas profissões procuradas pelas mulheres.

É importante esclarecer aqui que não há profissões para homens e profissões para mulheres. Essa distribuição é cultural e segue também interesses econômicos da sociedade. O que há em nossa sociedade é a exploração do trabalhador, tanto homens quanto mulheres.

## História pessoal

Chegamos ao indivíduo que escolhe. Ao escolher uma profissão, esse ser, rico em elementos internos, procura planejar um ser para si mesmo – "O que quero ser na vida". O processo de escolha da profissão é, portanto, um momento do processo de identidade do indivíduo. Entram, assim, em sua escolha, todos os elementos que ingressaram em seu mundo psíquico. Suas expectativas em relação a si próprio, seus gostos, as habilidades que já desenvolveu até o momento, a profissão das pessoas que lhe são significativas, as imagens registradas no seu mundo interior relacionadas às profissões, a percepção que tem de suas condições materiais, seus limites e possibilidades, seus desejos, tudo aquilo que deseja negar, tudo aquilo que deseja afirmar. Enfim, todo seu mundo interno é mobilizado para a escolha profissional, inclusive fatores inconscientes, que também entram nesse jogo, e com muita força.

**O processo de escolha da profissão é, portanto, um momento do processo de identidade do indivíduo.**

Abordaremos duas questões que nos parecem mais polêmicas e que têm sido apresentadas como conflitos frequentes para os jovens que escolhem uma profissão: o conflito entre satisfação pessoal e satisfação material e a questão da vocação. Em seguida, discutiremos outra questão importante, que pretende ser um fechamento para nossa discussão: o indivíduo escolhe ou não uma profissão, isto é, há realmente a possibilidade de escolha por parte do indivíduo ou as condições sociais e econômicas é que a determinam?

### *Satisfação pessoal x satisfação material*

No momento da escolha da profissão, esse conflito aparece com frequência. A questão é importante e mais complicada do que uma simples dúvida de um jovem isolado, que não consegue se decidir. A questão central é que o indivíduo, quando vende sua força de trabalho, sabe que terá de obedecer e trabalhar da maneira como o comprador (sua chefia) estabelecer e desejar. Sabe que muitas vezes terá de abandonar seus projetos para executar o projeto do chefe, recebendo, assim, o salário que garantirá seu sustento.

A satisfação pessoal também é impedida pela precarização crescente do trabalho. O sujeito se insere no mercado, mas de forma tão insatisfatória e precária que o trabalho deixa de ser fonte de satisfação. Muitos não têm registro regular em carteira, não recebem benefícios que se tornaram direitos, são trocados de lugar e de atividade de forma frequente e desrespeitosa, não aprendem com o trabalho; enfim, sabe-se que a precarização reduz a satisfação pessoal e material.

Esses aspectos devem ser considerados, para que não se faça de um problema social um problema individual.

# *Vocação – uma mistificação da escolha*

Começamos com uma afirmação de Silvio Bock:

> *"(...) a vocação do ser humano é exatamente não ter outras vocações. Isto é, ele nasce determinado biologicamente para nenhuma atividade específica. Uma abelha, esta sim, nasce determinada geneticamente para fazer mel: atraída pelo perfume das plantas, ela recolhe o néctar que reage com uma enzima dentro de seu corpo, transformando involuntária ou naturalmente aquela substância, que será depositada na colmeia, em mel. Sendo radical na compreensão do termo, pode-se dizer que este animal tem um 'chamado interno' que o obriga a realizar tal atividade para sua própria sobrevivência e de sua espécie – a abelha tem vocação (pode-se atribuir sentido biológico ou, caso haja fé, religioso) para produzir mel; esta vocação não é fruto de escolhas, mas sim determinismo da natureza."*

BOCK, Silvio D. *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2006.

Assim, a abelha sempre construirá a colmeia; a formiga, o formigueiro; a aranha, a teia; o joão-de-barro, sua casa de barro; e o homem não – Alexandre será analista de sistemas; Wilma, psicóloga; Gustavo, empresário; Lídia, médica; Pedro, motorista de caminhão; Francisco, torneiro mecânico etc. O ser humano tem de buscar suas formas de sobrevivência, diferentemente dos animais. E essas formas estão além de seu aparato biológico.

Com isso, estamos querendo dizer que o aparato biológico de um homem pode conter características que facilitem a realização de determinados trabalhos e não de outros. Há indivíduos que nascem com o chamado ouvido absoluto; assim, outros poderão apresentar características inatas que estariam relacionadas com determinado tipo de trabalho ou profissão. Mas não são essas características biológicas do indivíduo que promovem sua realização profissional e tampouco nos permitem falar em vocação ou talento ou dom. O aparato biológico do indivíduo entra em contato com um meio físico e social, e essa interação biológico-social é que será a fonte das determinações do indivíduo.

A ideia de vocação, no entanto, resiste em nossa sociedade. Os jovens procuram descobrir suas vocações, e os cientistas (principalmente psicólogos) criam técnicas para descobri-las. A ideia persiste quando se fala de vocação ou talento dos negros para o futebol, das mulheres para serem mães.

**A ideia de vocação é usada para esconder as desigualdades sociais, ou, melhor dizendo, para justificá-las.**

A ideia de vocação é usada para esconder as desigualdades sociais, ou, melhor dizendo, para justificá-las. Essas desigualdades, tão familiares a nós todos, são produzidas pela estrutura social, que para se manter exige que existam indivíduos trabalhando (vendendo sua força de trabalho) e outros acumulando e administrando o capital. No entanto, essas desigualdades têm sido justificadas pela concepção das diferenças individuais. Assim, se um indivíduo é pobre e torna-se operário (sua profissão) e outro torna-se médico, dizemos que um não tem capacidade, não se esforçou, não tem talento nem vocação para ser médico, por isso é um operário. Além de todo o preconceito criado em torno dessas justificativas (de que o trabalho operário é menor, de menor importância do que o de médico), estamos escamoteando, escondendo as verdadeiras determinações sociais desses diferentes futuros.

Com a ideia de vocação, podemos dizer ainda que o indivíduo não teve sucesso porque não escolheu a profissão para a qual tinha vocação, isto é, não identificou corretamente sua vocação. É preciso sempre considerar as multideterminações que agem sobre o indivíduo – fatores biológicos, sociais, psicológicos – determinando sua escolha profissional e seu futuro.

# O INDIVÍDUO ESCOLHE E NÃO ESCOLHE

Muitas teorias sobre a escolha profissional consideram que não há liberdade de escolha na sociedade capitalista. O indivíduo é escolhido para uma profissão pelas influências dos fatores sociais, da estrutura de classes, dos meios de comunicação e, de certa forma, da herança social.

Consideramos que Bock está correto quando afirma que

*(a teoria crítica) ao negar a existência da liberdade de escolha acaba por também negar a existência do indivíduo. Ele passa a ser entendido como reflexo da organização social, não detendo nenhum grau de autonomia frente a tais determinações. A estrutura social tem um poder avassalador sobre o indivíduo, negando assim a sua existência.*

BOCK, Silvio D. A escolha profissional: vocação ou sobrevivência? *Transformação* (inf. da Secretaria de mão de obra do Ministério do Trabalho), Brasília: MTb, ano IV, n. 11, set. 1989.

A nosso ver, o indivíduo existe e é a síntese das influências (multideterminação do humano) sociais, biológicas e psicológicas. Há, portanto, um indivíduo que escolhe. Pense em você na frente de uma loja escolhendo um tênis. Quando você diz "quero este", você escolheu. A decisão deu-se no nível individual. São suas capacidades cognitivas que lhe permitem relacionar todos os aspectos, seus gostos, seus desejos, seus motivos, as condições objetivas – como o preço e o dinheiro que você tem – e responder: "quero este".

**O indivíduo existe e é a síntese das influências (multideterminação do humano) sociais, biológicas e psicológicas.**

Agora, veja por que dizemos que você também não escolhe. Ao escolher, você disse este. Você escolheu dentre aqueles que lhe eram oferecidos – a realidade impõe-lhe limites e possibilidades. Seu grupo social valorizou o "usar tênis" e por isso você o desejou; sua classe social e suas condições econômicas determinaram que fosse este e não aquele mais caro e mais bonito. A televisão propagandeou aquela marca de tênis como a mais jovem, a melhor. A moda de seu tempo e de seu grupo estabeleceu que é legal usar aquele tipo de tênis. Assim, sua necessidade de comprar um tênis, sua escolha de tipo, cor e marca foram determinadas pela sociedade – grupo, classe social, meios de comunicação de massa etc. Você não escolheu.

Assim também ocorre com sua escolha profissional. Você diz: "Um dia vou ser isso na vida". Você escolheu. E você não escolheu. O momento da escolha é um momento psicológico seu, pessoal. As influências externas (condições objetivas, classe social, influência de pessoas significativas e dos meios de comunicação, valorização social de algumas ocupações e desvalorização de outras, exigências escolares que cada profissão apresenta, pressões de seu grupo de amigos e de sua família, enfim, todos os fatores externos) são sintetizadas no nível interno do indivíduo, analisadas, relacionadas ainda a fatores internos – tudo o que você já valoriza, já deseja e tudo o que você deseja mas não sabe que deseja (o inconsciente individual) – para, em uma grande síntese, resultar na escolha.

**O momento da escolha é um momento psicológico seu, pessoal.**

Sabemos que, para o jovem, o momento da escolha profissional é um momento que não deve ser supervalorizado, mas que é, sem dúvida, importante. As dúvidas são muitas e infelizmente nossa sociedade, por sua complexidade e pelas dificuldades que apresenta para que o trabalho profissional seja algo prazeroso, torna esse momento difícil. Esperamos poder, com seu professor, contribuir para tornar esse momento da escolha um momento de reflexão madura e que considere todos os aspectos envolvidos (ou pelo menos muitos deles).

Os jovens têm apresentado de diferentes maneiras seus protestos em relação às dificuldades enfrentadas para escolher e para ter uma atuação profissional que lhes satisfaça. Escolhemos trechos de um *rap* para demonstrar esses protestos:

**A vida é desafio**

*Eu sempre fui sonhador,*
*E é isso que me mantém vivo.*
*Quando pivete,*
*Meu sonho era ser jogador de futebol, vai vendo.*
*Mas o sistema limita a nossa vida de tal forma*
*Que tive que fazer minha escolha: sonhar ou sobreviver.*
*Os anos se passaram,*
*E eu fui me esquivando do círculo vicioso.*
*Porém o capitalismo me obrigou a ser bem-sucedido.*
*Acredito que o sonho de todo pobre é ser rico. [...]*

Racionais, MC. A vida é desafio. *1000 trutas 1000 tretas*. São Paulo: Unimar Music, 2006.

# A escolha é difícil mesmo

Procuramos refletir com você sobre vários aspectos da escolha profissional a fim de ajudá-lo a compreender melhor esse momento. No entanto, sabemos que não é fácil enfrentá-lo, principalmente em uma sociedade como a nossa, que exerce pressões constantes sobre os jovens para que se saiam bem em suas profissões, sejam competentes, tenham sucesso... Enfim, são muitas as exigências feitas para o futuro de nossos jovens. Queremos que você compreenda que é importante perceber que a tensão desse momento está ligada às pressões sociais.

Escolher não é fácil mesmo. Imagine-se entrando em uma loja de CDs e perguntando ao vendedor sobre os últimos lançamentos. Ele certamente irá lhe mostrar uma estante dedicada a eles. São muitos! Vamos supor que antes de escolher, não lhe seja permitido ouvir os CDs – você também não dispõe de tempo para ouvi-los. A escolha começa a ficar mais difícil. Então o vendedor avisa-lhe que, na promoção do mês, você só pode levar um CD. Escolher torna-se tarefa quase impossível! Mas você resolve enfrentar o desafio e, pacientemente, observa as caixinhas, lê a relação das músicas atrás delas, verifica a nacionalidade dos cantores e das bandas, os ritmos, enfim, procura informar-se antes de tomar a sua decisão. Nesse processo de escolha, você vai excluindo os tipos de música que não lhe agradam, os CDs que trazem letras conhecidas e que não lhe interessam etc. Assim, você vai diminuindo suas possibilidades de escolha. Mas chegará uma hora em que, mesmo tendo excluído muitos, terá ainda em suas mãos dois ou três. E agora? Qual comprar? Você poderá perguntar ao vendedor qual deles é o mais barato ou é mais vendido, ou qual não corre perigo de se esgotar. Outra opção será perguntar à pessoa que está ao seu lado se ela conhece aquela banda e se gosta. Se preferir, poderá recorrer a outras estantes, verificar se aquele conjunto tem muitos discos e quais são. Todos esses recursos são usados para escolher, no caso, um CD.

**Você tem à sua frente um conjunto enorme de possibilidades e só pode escolher uma.**

E na escolha da profissão? Também agimos assim. Você tem à sua frente um conjunto enorme de possibilidades e só pode escolher uma. Então, pergunta às pessoas o que elas sabem sobre determinada profissão; tem bate-papos com profissionais das áreas de seu interesse e procura saber que trabalhos executam; e, sobretudo, procura informações

em jornais e revistas. Você pode, também, buscar um serviço de orientação vocacional, pensar nas disciplinas de que você mais gosta na escola; enfim, você procura obter informações que lhe permitam fazer a escolha.

Às vezes, pode-se pensar que a melhor conduta é não buscar informações sobre as profissões, acreditando-se que o excesso de informações pode confundir. Isso nunca é verdade. Quanto mais informações você conseguir sobre determinada profissão, mais elementos para a escolha você terá, aumentando, assim, a probabilidade de ser a escolha mais acertada. É isso... a escolha certa é a que foi baseada no maior número possível de informações. Compare com os procedimentos feitos para a compra do CD e você verá que essa afirmação é correta. Evitar informações, acreditando que haverá menos dúvida, é um raciocínio falso. É verdade que, diante de um grande volume de informações, você terá de considerar um número maior de elementos, mas é exatamente isso o que lhe garantirá uma boa escolha! A dúvida pode lhe parecer maior por serem muitos os elementos a considerar, deixando-o mais "aflito". Contudo, você está buscando a melhor escolha.

## ESCOLHER TAMBÉM É PERDER

Outro elemento importante da escolha é que, diante da dúvida ou de um conflito, precisamos nos decidir. Devemos ter muito claro que escolher é renunciar a algo. Escolher é, assim, obter algo e perder algo. Quando nos damos conta disso, a escolha fica mais fácil, pois o que acabamos fazendo, na maioria das vezes, é evitar a perda, o que em certas escolhas torna-se impossível. Por exemplo: a escolha de um curso profissional – precisamos escolher um deles para cursar e todos os outros para perder.

**Escolher é um ato de coragem.**

Por isso, temos dito aos jovens que escolher é um ato de coragem. No momento final da decisão, você deverá ter a coragem de escolher também o que perder. Poderíamos aqui comparar a escolha profissional com a escolha de um namorado. Conheço três garotos que me atraem e que poderão ser bons namorados. Começo então a levantar as características de cada um: um é romântico e eu gosto de garotos românticos; mas o outro é bonito e eu também gosto de beleza física; o terceiro é mais inteligente e as pessoas o valorizam por isso – e eu também. O primeiro dança bem; o segundo é alegre; o terceiro, seguro. O primeiro é mais companheiro nas horas difíceis; o segundo, mais otimista; e o terceiro, mais racional na solução dos problemas. Ah, como é difícil! Tenho de escolher um deles antes que eu perca os três! Preciso perder dois para ficar apenas com um. É preciso coragem! Faço um balanço de todas as características de cada um, converso com as amigas, visito suas famílias, saio com cada um, lembro dos outros namorados que já tive, dos defeitos que possuíam e me incomodavam... E por aí vou, até a hora em que resolvo, em que decido. Nesse momento, escolhi o que perder e precisei de coragem para fazer essa escolha.

**É uma escolha que pode ser refeita, retomada, modificada.**

Escolher uma profissão também é assim. Nem mais, nem menos. Não é mais nem menos importante do que a escolha de um parceiro. É uma escolha que pode ser refeita, retomada, modificada. A nossa vida é movimento, e os critérios usados hoje podem ser diferentes dos de amanhã. Uma escolha bem feita é, com certeza, uma boa escolha para o momento atual. Poderá não ser para o amanhã. Mas então o que fazer? Vive-se a escolha feita e se constrói o projeto de amanhã considerando a escolha que se fez hoje, para que ela sempre faça parte do nosso cotidiano.

Muitas informações e muita coragem para ganhar e para perder são bons ingredientes para uma boa escolha profissional, ou melhor, para qualquer escolha.

## Síntese

1 A escolha da profissão é um momento na construção do futuro.

2 Fatores que influenciam na escolha:

- Características da profissão: mercado de trabalho; importância social do trabalho e remuneração; habilidades necessárias;
- Caminho para se chegar à profissão: escolarização e vestibular; custo da formação;
- O grupo social;
- História pessoal.

3 Questões polêmicas na escolha:

- Satisfação pessoal x satisfação material;
- Vocação e dom – um mito.

4 Indivíduo escolhe e não escolhe.

5 A escolha é difícil:

- Escolher significa perder;
- Escolher é um ato de coragem.

## Texto complementar

### Escolha para todos

A escolha profissional não é um fenômeno universal e nem se constitui como uma capacidade inata no homem, atributo da natureza humana. Historicamente, ela só aparece de forma significativa no momento em que o capitalismo se instala de forma hegemônica no planeta.

Segundo alguns autores, são três as características que determinam esse momento: a existência de um trabalhador "livre" das relações jurídicas que regiam o modelo de vassalagem anterior; um trabalhador "liberto" da propriedade dos meios de produção; e, por fim, o fato de o objetivo primeiro e único da produção ser o aumento do capital empregado.

A sociedade, a partir daquele momento, passava a ser vista como composta por camadas sociais, de formato piramidal, o que possibilitaria ascensão social a partir de certas condições. Essas condições se referiam e se referem até hoje a fatores de ordem individual: escolaridade, inteligência, persistência, ambição, perspicácia, talento, esforço e, na atualidade, acrescentam-se ética, polivalência e flexibilidade.

São dois os mecanismos fundamentais que permitiriam essa ascensão social: educação e vocação. Quanto maior a escolaridade que o indivíduo alcançasse, mais chance ele teria de "subir na vida", aliada à sua vocação, que destacaria o prazer e a facilidade de executar determinadas atividades. Como consequência, de um lado se teria maior produtividade e, de outro, realização pessoal e profissional. A concepção filosófica que dá fundamento a essa visão é o liberalismo.

#### A negação do sujeito

No Brasil, a escolha profissional ficou restrita às pessoas que terminavam o ensino médio e poderiam postular uma vaga no ensino universitário, este sim, atribuindo um título profissional. Por isso, para as classes médias a escolha se constituía em problema a ser enfrentado, enquanto para as classes mais baixas restava-lhes a única alternativa: a inserção no mercado de trabalho, o que se dava apenas por fatores contingenciais, sem nenhum planejamento.

No fim da década de 70, os teóricos críticos da área questionavam a ideia de escolha profissional ao afirmar que os despossuídos não tinham alternativa. A realidade econômica e social impunha de forma indelével os caminhos das pessoas (inclusive dos privilegiados). Hoje, temos claro que tal posição é equivocada, pois desconhece, ou mesmo nega, a existência do sujeito.

Ao apontar esse equívoco não se pretende resgatar o liberalismo como fundamento e nem atribuir toda a responsabilidade de solução dos problemas ao indivíduo, mas apontar que as esferas sociais e individuais não estão separadas. O indivíduo está objetivado na sociedade e a sociedade está internalizada e singularizada no indivíduo. Assim, toda escolha profissional é uma escolha feita por um indivíduo; todo sujeito, por mais restritas que sejam as condições socioeconômicas, é sempre um sujeito que pode escolher. Esta posição que aqui defendemos não deve ser confundida com visões que afirmam que a escolha profissional, se bem feita, proporcionará ascensão social, e nem com a ideia de que a maioria excluída, em nossa sociedade, não escolhe.

Lutamos para que todas as pessoas, sem distinção, tenham possibilidades de escolher, isto é, de refletir sobre si mesmas, sobre o mundo em que vivem e sobre as profissões, tornando possível a construção de projetos de futuro.

## Pensar e pensar

Como, então, se escolhe uma profissão? Não existe fórmula mágica e nem testes capazes de apontar o caminho a ser seguido. A única forma realmente adequada para escolher uma profissão é pensar, e pensar bastante. Pensar em tudo que envolve essa importante decisão. Conhecer todas as possibilidades profissionais, para que nenhuma profissão fique de fora por desconhecimento. Informar-se sobre as profissões, por meio de leituras e conversas, para fazer a opção calcada em dados confiáveis. Desenvolver o autoconhecimento, isto é, conhecer-se no que "se foi" e no que "se é", para projetar quem se pretende ser no futuro.

Informar-se a respeito de como se "adquire" uma determinada profissão, qual a escolaridade exigida, quais cursos preparam o profissional e qual o custo da formação. Ficar por dentro de todas as transformações que estão acontecendo na organização e execução do trabalho, em decorrência da globalização da economia e da introdução de novas tecnologias nos modos de produzir. Conhecer as situações econômicas regional, nacional e até internacional, para entender quais ações cabem ao indivíduo e quais só podem ser resolvidas pelo cidadão, como ser político. Conhecer a legislação referente ao trabalho para reivindicar direitos também se faz necessário.

## Um ato de coragem

Mas tudo isso ainda não é suficiente para que a escolha aconteça. Escolher é ter que optar por uma dentre algumas alternativas. Possibilidades que até podem ser igualmente atraentes, mesmo que por motivos diversos. A escolha pressupõe a existência de dúvidas, de impasse; portanto, escolher significa, em última análise, resolver um conflito e isso se dá por meio de um ato de coragem.

Escolher significa, também, correr riscos e lidar com a perda. Sempre que se toma partido por uma das possibilidades, deixa de ser possível vivenciar a outra, que não significa que esta seria necessariamente pior. O que resta é assumir o risco e a perda, o que não é nada fácil.

A ideia da escolha como um ato de coragem questiona concepções tradicionalmente consideradas como paradigmas. Contesta a noção de que haveria moldes profissionais preestabelecidos nos quais a pessoa deveria se encaixar. Questiona a ideia da existência de uma única profissão que se ajustaria à pessoa e que seria a certa, contra todas as outras, as supostamente erradas. Refuta a ideia de que os seres humanos nascem com potenciais ou aptidões determinadas. Recusa o pressuposto de que a vocação é um atributo inato ou mesmo adquirido e cristalizado a partir de certa idade.

Diferente das concepções que estão ainda no imaginário das pessoas, a escolha não se constitui num jogo de encaixe entre perfil pessoal e perfil profissional. O indivíduo se transforma constantemente, ou seja, é capaz de construir novas habilidades, desenvolver outros interesses e mudar o seu jeito de ser. Por isso, o ato de coragem se forma na síntese do racional e do emocional. O ato de coragem é um pacto que a pessoa faz consigo mesma de se comprometer com a escolha, de batalhar para que ela dê certo. Por outro lado, as profissões e ocupações também estão em movimento: criam-se novos campos de atuação em função do contexto social, político, econômico e tecnológico em que estão inseridas.

Como educadores, não basta sermos somente fonte de informações. Só estaremos ajudando os adolescentes e os jovens no intrincado desafio da escolha profissional se problematizarmos a realidade, criticarmos e apontarmos sua transformação constante, analisando suas mazelas e discutindo como ocorrem as transformações. A opção profissional não significa apenas a escolha de um curso ou a decisão pelo exercício de certas atividades. Escolher a profissão também significa escolher como se vai atuar no mundo.

BOCK, Silvio Duarte. Disponível em: <www.nace.com.br>. Acesso em: 01 out. 2008.

## Atividades

1. Respondam às questões abaixo, justificando as respostas. Depois, confrontem-nas com as respostas dos demais membros do grupo e debatam. O grupo deve chegar a uma conclusão sobre cada afirmação para depois fazer o debate das conclusões com a classe.

   a) Você foi convidado para duas festas diferentes, no mesmo dia e na mesma hora. Não será possível ir às duas. Então, o que você vai levar em conta para tomar sua decisão?

   - Quem vai a cada uma delas
   - Que tipo de música vai rolar
   - Quanto custa o ingresso de cada uma
   - Se seus pais vão deixá-lo ir
   - Se tem gente para você "ficar"

   b) Você mudou para uma nova cidade e precisa escolher uma escola para estudar. Há pouco tempo para decidir. O que você vai considerar para fazer a escolha?

   - O tipo de aluno que frequenta a escola
   - O valor da mensalidade
   - O local onde fica a escola
   - A distância de sua casa
   - Se há condução fácil
   - O método educacional da escola
   - A opinião de seus pais
   - A opinião de algumas pessoas com quem conversou na cidade

   Se você assinalou apenas um ou dois itens em cada uma das situações, está correndo um enorme risco. Sua escolha pode ter sido apressada e é grande a probabilidade de que venha a se arrepender. Apesar de os seus pais terem-no liberado para ir à festa e de você ter escolhido a mais barata, a música e as pessoas podem ser chatas e, pior, você pode não encontrar alguém para "ficar". A mesma coisa pode acontecer com a escola, que apesar de localizar-se perto de casa e ter condução fácil, adota um método de ensino de que você pode não gostar.

   É difícil escolher! Os aspectos que devem ser levados em conta são muitos. E, mesmo depois de considerá-los cuidadosamente, os riscos ainda continuam sendo grandes, pois ao chegar à festa ou frequentar a escola é que começo a conhecer melhor esses espaços. Muitas coisas podem me surpreender, tanto para o lado bom como para o lado ruim.

   Escolher envolve riscos e perdas. Não dá para saber tudo no momento da escolha. Isso faz com que, posteriormente, sua escolha possa ser avaliada como "errada". Mas, lembre-se: não dá para saber tudo no momento da escolha. É possível, no entanto, garantir um grande número de informações.

2. Contem uma boa e uma péssima escolha que você tenha feito em sua vida. Procure lembrar quais foram os critérios usados e julgue com eles:

   - se você usou muitos critérios e por isso acertou;
   - se você usou poucos critérios e por isso errou;
   - se você, apesar de usar poucos critérios, acertou. E acertou porque...
   - se você, apesar de usar muitos critérios, errou. E errou porque...

   Agora, fechem a discussão fazendo um levantamento do que deve ser considerado para se fazer uma boa escolha de uma festa, de uma escola nova e da sua profissão.

3. Jogo do curtigrama. Este é um jogo gostoso. Vamos fazer um quadro na lousa. Cada um deve pensar em três coisas para colocar em cada espaço. Depois, vamos preencher o quadro grande na lousa com as coisas que cada um apontou e discutir o que observamos.

   - Fazemos sempre o que gostamos? Ou fazemos também coisas de que não gostamos?
   - E as coisas de que gostamos e não fazemos, por que não as fazemos?

   Dá uma boa discussão! Temos uma tendência simplista de achar que não fazemos o que gostamos porque os outros nos impedem, sejam nossos pais, nossos professores ou mesmo nossos amigos, namorado ou namorada. Ao mesmo tempo, achamos que fazemos o que gostamos "porque sim", porque nós mesmos nos garantimos esse direito. Da mesma forma, dizemos que não fazemos o que não gostamos porque nos garantimos esse direito e que fazemos o que não gostamos porque alguém nos obriga a isso. Certo? Foi desse jeito que você debateu em grupo? Pois é, parece que os outros são vistos por nós como pessoas que nos impedem de fazer o que gostamos ou nos obrigam a fazer o que não gostamos. E, nós, heróis dessa história, sabemos o que queremos e, se não existissem os outros, nós só faríamos o que gostamos. Mas isso é absolutamente enganoso! Apesar de reconhecermos que nossos pais e professores limitam, às vezes, nossos quereres, devemos olhar a nossa vida sob outro prisma. As pessoas estão conosco para viver conosco, isto é, para nos ajudar, alertar-nos, oferecer-nos oportunidades, abrir nossos olhos, enfim, os outros são nossos parceiros de vida e precisam ser valorizados como tais.

   Além disso, é preciso perceber que nem tudo o que fazemos na vida curtimos e gostamos; muitas das coisas que não curtimos são, no entanto, necessárias. Às vezes, um curso que me parece legal tem entre suas disciplinas algumas coisas de que eu não gosto. Mas por que não fazer?

   Pense ainda em um último e importante aspecto: por que você gosta de determinadas coisas e não gosta de outras? Você acha que nasceu com esses gostos? Claro que não! Você desenvolveu esses gostos no decorrer de sua vida, com os outros – aqueles que parecem ser os que o impedem de fazer o que gosta. Seus gostos foram se desenvolvendo porque você viu, conheceu, experimentou coisas... Seus gostos são produzidos socialmente no decorrer de sua vida. A escolha de sua profissão também é uma vontade, um gosto que foi sendo construído. Você viu pessoas com aquela profissão, admirou-as; você conhece uma história, viu um filme, leu um livro, gostou de uma matéria na escola, enfim, você aprendeu socialmente a gostar daquela profissão. É importante reconhecer isso para perceber que seus gostos não são naturais, podendo ser mudados. Você é alguém em movimento... em permanente transformação. E isso é bom.

4. A fim de esclarecer aspectos relativos à escolha profissional, organizem atividades em classe ou na escola. Por exemplo: promovam palestras com profissionais que falem sobre o seu trabalho e sua profissão. A escolha dos profissionais deverá ser feita a partir de um levantamento do interesse de vocês.

## Para saber mais

### Bibliografia básica

*O Guia do estudante – cursos e profissões* (São Paulo: Abril) é uma publicação anual muito interessante por apresentar matérias sobre a escolha profissional e as profissões, com informações referentes a bolsas de estudo, além de pareceres de jovens universitários acerca do ensino.

### Bibliografia avançada

Para aprofundar a questão da escolha profissional, sugerimos *Uma nova proposta de orientação profissional*, de Celso Ferreti (São Paulo: Cortez, 1997), e *Orientação vocacional e decisão*, de Selma Garrido Pimenta (São Paulo: Loyola, 1998).

Mais atual e bastante interessante é o livro de Silvio D. Bock, *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica* (São Paulo: Cortez, 2006).

Para trabalhar a questão da escolha e da orientação vocacional mais sob o ponto de vista psicológico, indicamos *Orientação vocacional* do psicólogo argentino Rodolfo Bohoslavsky (São Paulo: Martins Fontes, 2007) que trabalhou e produziu também no Brasil, é sem dúvida, no âmbito da Psicologia, o mais gabaritado pensador da orientação vocacional. *A escolha profissional em questão*, de A. M. B. Bock (São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996), é um livro que reúne textos de vários autores.

### Filmes

- *Billy Elliot* (Inglaterra/França). Direção de Stephen Daldry. Columbia Pictures, 2000. 110 min.
  Excelente filme sobre uma escolha difícil. Billy, um garoto de uma pequena cidade inglesa bastante machista, quer ser bailarino. As dificuldades que envolvem escolhas não esperadas e não desejadas pela sociedade. Vale a pena também abordar a questão de gênero: profissão tem gênero?
- *Segunda-feira ao Sol* (Espanha/França/Itália). Direção de Fernando León de Aranoa. Pandora Filmes, 2002. 113 min.
  Excelente filme espanhol sobre o desemprego e as dificuldades que se enfrenta nessa situação. A pressão social, as expectativas e as dificuldades na vida pessoal.
- *Ou tudo ou nada* (Inglaterra). Direção: Peter Cattaneo. Abril Vídeo/20th Century Fox, 1997. 91 min.
  Filme bastante interessante e bem-humorado sobre a busca de saída por seis amigos para a situação de desemprego e busca de dinheiro.
- *Colcha de retalhos* (Estados Unidos). Direção de Jocelyn Moorhouse. CIC/ Universal Pictures, 1995. 109 min.
  Uma jovem decide passar o verão com a avó para terminar sua tese e se preparar para casar. Um bonito filme que pode ser utilizado para o debate da escolha.
- *Linha de passe* (Brasil). Direção de Walter Salles e Daniela Thomas. Vídeo Filmes, 2008. 108 min.
  História de quatro irmãos que vivem na periferia de São Paulo e têm projetos de vida diferentes.

CAPÍTULO

# 22

# AS FACES DA VIOLÊNCIA

O tema **violência** ocupa cada vez mais as páginas de jornais, os debates na TV e entre especialistas de diversas áreas do conhecimento, inclusive da Psicologia. Todos procuram compreender por que a violência tem se generalizado nas relações humanas em muitos lugares do mundo e também o que fazer para erradicá-la. É um tema que diz respeito a todos os cidadãos, particularmente dos grandes centros urbanos que vivem um ambiente de insegurança coletiva, cuja característica é o medo social. A violência é uma produção humana, não se resume ao crime, embora essa seja sua face mais descarada; a tolerância e a paz também são construções humanas.

## AGRESSIVIDADE E VIOLÊNCIA: FENÔMENOS DIFERENTES

O ser humano é agressivo. Essa afirmação pode causar estranheza porque sempre conhecemos alguém que é muito "bonzinho", "incapaz de fazer mal a uma mosca". Nesse caso, avalia-se a agressividade exclusivamente por suas manifestações: o comportamento. E a pessoa "incapaz de fazer mal a uma mosca" é considerada não agressiva, que não tem nenhuma hostilidade dentro de si, nenhum impulso destrutivo na sua relação com as coisas, com os outros e consigo mesma. Para superarmos a estranheza que a afirmação inicial causa, é necessário compreender que a agressividade é um impulso que pode se voltar para fora do próprio indivíduo (heteroagressão) ou para dentro dele (autoagressão). Mas ela sempre constitui a vida psíquica, fazendo parte do binômio amor/ódio, pulsão de vida/pulsão de morte.

A agressividade está relacionada com as atividades de pensamento, de imaginação ou de ação verbal e não verbal. Portanto, alguém muito "bonzinho" pode ter fantasias altamente destrutivas, ou sua agressividade pode manifestar-se pela ironia, pela omissão de ajuda, ou seja, a agressividade não se caracteriza exclusivamente por humilhação, constrangimento ou destruição do outro, isto é, pela ação verbal ou física sobre o mundo. A educação e os mecanismos sociais da lei e da tradição buscam a subordinação e o controle dessa agressividade. Assim, desde criança o ser humano aprende a reprimi-la

e a não expressá-la de modo descontrolado, ao mesmo tempo que o mundo da cultura cria condições para que o indivíduo possa conter, canalizar, levar esses impulsos para produções consideradas positivas, como a produção intelectual, a produção artística, o desempenho esportivo etc.

Nesse enfoque, cuja referência é a Psicanálise, afirma-se que a agressividade é constitutiva do ser humano e, ao mesmo tempo, afirma-se a importância da cultura, da vida social, como reguladoras dos impulsos destrutivos. Essa função controladora ocorre no processo de socialização, no qual espera-se que, a partir de vínculos significativos que o indivíduo estabelece com os outros, ele passe a internalizar os controles. Então, deixa de ser necessário o controle externo, pois os controles já estão "dentro" do indivíduo. Mas, mesmo assim, em todos os grupos sociais existem mecanismos de controle e/ou punição dos comportamentos agressivos não valorizados pelo grupo. A sociedade também tem seus mecanismos, que se concretizam na ordem jurídica – as leis. Esse modo de compreender a agressividade salienta que ela é também um aspecto positivo da constituição do sujeito, pois é responsável, por exemplo, pela capacidade de enfrentar situações novas, desconhecidas, está associada com a ousadia e com a capacidade de autodefesa; portanto, a destrutividade é um dos seus aspectos.

Em todos os grupos sociais existem mecanismos de controle e/ou punição dos comportamentos agressivos não valorizados pelo grupo.

Ao mesmo tempo, essa concepção propõe pensar se a sociedade está conseguindo criar condições adequadas para os indivíduos-cidadãos canalizarem o impulso destrutivo; ou, o que está acontecendo na sociedade que a violência está se constituindo em ingrediente permanente, banal, invisível das relações humanas? A violência é o uso desejado da agressividade, com fins destrutivos. Há sempre uma intencionalidade no agente de violência. A violência é planejada (por exemplo, os alvos militares nas guerras); portanto, tem uma racionalidade. E implica sempre uma relação assimétrica, ou seja, há uma relação de poder em que alguém (um adulto, por exemplo) tem o poder sobre o outro (no caso, uma criança), que está submetido, subjugado. Há sempre um prejuízo – físico, psíquico, social – para a vítima da violência. No caso do agente de violência, sua ação revela também um prejuízo, é um sintoma de algo grave que ocorre no tecido social e no indivíduo. A violência sempre tem essa dupla face: revela o social e o individual.

Jurandir F. Costa, em seu livro *Violência e Psicanálise* (São Paulo: Graal, 2003), afirma que podemos entender como **violência** aquela situação em que o indivíduo "foi submetido a uma coerção e a um desprazer absolutamente desnecessários ao crescimento, desenvolvimento e manutenção de seu bem-estar físico, psíquico e social".

Portanto, o impulso destrutivo, um dos componentes da agressividade humana, está na constituição da violência, mas não é o único fator que a explica. Quais são os outros?

# A violência: um fenômeno multideterminado

Os fatores que determinam a violência são múltiplos. A violência é um sintoma social cuja produção é codeterminada por fatores históricos, econômicos, sociais, culturais, demográficos, psicológicos e outros.

**Fenômeno multideterminado:** fenômeno produzido por muitos fatores que podem estar combinados, imbricados de modo absolutamente peculiar e novo em cada situação.

Um aspecto importante quando se discute a violência, em muitos lugares do mundo, é a desigualdade social: distribuição de renda e usufruto de direitos sociais e culturais. A desigualdade existe entre países, povos e entre os setores da população de um mesmo país. O historiador inglês Eric Hobsbawn, em seu livro *A Era da Incerteza – o breve*

*século XX* (São Paulo: Companhia das Letras, 1995), afirma que o aspecto mais cruel da desigualdade é aquele que existe entre os cidadãos de um mesmo país, porque amplos setores têm o seu destino social traçado pela sua origem social e não podem consumir bens materiais, culturais que outros setores da mesma população consomem. Ou seja, dependendo do bairro da cidade onde uma criança nasce, podemos "saber" a qualidade da sua alimentação, se irá estudar em escola pública ou particular, as possibilidades de chegar ou não à universidade. E os adolescentes e jovens são aqueles que menos se conformam com isso – ver passar diante de seus olhos aquilo que é mostrado como ícone de sua identidade e está distante de suas posses (não podem consumir). Nessas circunstâncias, buscam outras estratégias – nem sempre lícitas – de obter aquilo que é mostrado ininterruptamente como importante de se ter.

A desigualdade social que produz um ambiente social propiciador da violência não se confunde com a pobreza. Ou seja, a violência existe em países ricos e pobres, mas é maior nos países onde a desigualdade é mais intensa. Durante muito tempo se considerou – e muitas análises ainda afirmam isso – que a pobreza era o fator desencadeador da violência. Nessa perspectiva, os pobres seriam, então, criminosos ou potencialmente criminosos e socializariam seus filhos em padrões morais e de conduta considerados divergentes. Sem dúvida, a violência assume dimensões mais dramáticas quando associadas à pobreza, colocando essa população em um grau de vulnerabilidade maior. Um exemplo de nosso país, que problematiza essa associação pobreza-violência, é o levantamento feito em 2006 pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, no qual o estado mais rico da federação – São Paulo – tem proporcionalmente um número muito maior de adolescentes autores de atos infracionais do que o estado mais pobre – o Maranhão.

O fotógrafo francês J.R. mudou a paisagem no morro da Providência, no centro do Rio de Janeiro, estampando o rosto de moradoras vitimados pela violência em painéis gigantes nas fachadas das casas.

Rafael Andrade/Folha Imagem

Outro aspecto bastante citado como determinante de várias expressões da violência refere-se à deterioração de valores éticos agregadores da vida coletiva, como a dignidade, a justiça, a solidariedade. Esses valores presentes nas relações humanas são conside-

rados "cimento social". E o seu esgarçamento produz outro ambiente de sociabilidade, no qual as novas gerações são formadas e se altera a qualidade dos vínculos sociais – o valor da vida e do outro.

Hélio Pellegrino, psicanalista e militante das causas dos direitos humanos, em um artigo publicado já em 1984, abordava esse aspecto bastante estudado atualmente sobre a fragilização dos vínculos sociais, o risco de dissociação do *socius* – o grande temor da humanidade.

Sigmund Freud afirma em *O mal estar na civilização* (1932) que há um mal-estar que acompanha a história da humanidade, e nós podemos dizer que ele se intensifica e/ou assume características específicas em determinados momentos históricos, em determinadas circunstâncias sociais. Nesse momento histórico – início do século XXI –, existem guerras em diversos pontos do nosso planeta que invadem nossas casas por meio de diferentes mídias e criam um ambiente social em que a violência entre povos, etnias, religiões é apresentada como legítima. Há até tratados internacionais (ONU) que regulam a guerra; e há, também, países que desrespeitam esses tratados internacionais. Um exemplo é a tortura na ilha de Guantánamo que os Estados Unidos realizam com os presos, após o atentado de 11 de setembro contra as torres do World Trade Center. Outro exemplo é o uso de crianças na guerra em muitos países dos vários continentes.

A organização social – nos grupos mais íntimos, no bairro, na cidade, no país, no mundo – estimula, legitima e mantém diferentes modalidades de violência.

Portanto, embora a violência tenha um aliado no psiquismo humano (o impulso destrutivo), isso por si só não é suficiente para fazer eclodir esse fenômeno social que o próprio homem produz e cujas consequências se voltam contra ele. É necessário compreender como a organização social – nos grupos mais íntimos, no bairro, na cidade, no país, no mundo – estimula, legitima e mantém diferentes modalidades de violência. O estímulo pode ocorrer desde muito cedo na vida das pessoas, quando os adultos – formadores das novas gerações – não incentivam os valores de solidariedade e de tolerância com o outro e incentivam a representação do outro – particularmente os diferentes – como rival, perigoso, inferior. A legitimação da violência ocorre quando ela é apresentada como necessária; por exemplo, na guerra, no combate ao inimigo político ou religioso, na pena de morte como forma de reduzir a criminalidade ou na diminuição da idade penal como solução para o envolvimento dos adolescentes no crime. E a manutenção da violência ocorre quando conservamos uma parcela significativa da população em condições sub-humanas de existência e sem perspectivas de superação dessas condições, pela ausência de políticas públicas que garantam outro futuro; ou quando o Estado delega aos cidadãos a função de cuidar da própria segurança pessoal; ou ainda quando os modelos de conduta e de identificação das novas gerações são acusados de corrupção, nepotismo, outros crimes e buscam burlar os mecanismos punitivos contribuindo para fomentar uma mentalidade sobre a impunidade.

Outros aspectos ligados à produção da violência referem-se ao tráfico internacional de drogas, de armas, de seres humanos que se ramifica pelo mundo todo afetando a vida de milhões de pessoas e, paradoxalmente, criando empregos que garantem o salário e a sobrevivência de muitas dessas pessoas e suas famílias. Nos jornais, com frequência, são publicados mapas mostrando a conexão desse comércio (o tráfico) que liga diferentes continentes. Em algumas regiões do nosso país começa a ser estudada a instalação do crime organizado em territórios da cidade que disputam com as famílias e com projetos sociais os jovens e os adolescentes.

É importante também considerar que existem fatores específicos determinantes de algumas modalidades de violência. Por exemplo, no caso do envolvimento de adolescentes e jovens com a criminalidade, deve ser considerado o consumismo excessivo que

marca o modo de ser na sociedade atual, em que o adolescente e o jovem necessitam consumir determinados objetos e marcas para afirmar sua identidade. Outro aspecto ligado à juventude refere-se à disseminação do uso de drogas em nosso país e à entrada de adolescentes de classe média na prática do ato infracional, a partir da década de 1980, como demonstra a pesquisa do Núcleo de Estudos da Violência da USP, coordenada pelo professor Sergio Adorno.

## A violência e suas várias expressões

É comum associarmos a violência exclusivamente ao crime, à criminalidade. Os meios de comunicação contribuem bastante para isso. As agências de comunicação não inventam os crimes, elas dramatizam os acontecimentos criando um clima social em que nos identificamos todos como vítimas em potencial. Ao mesmo tempo, não há como negar o aumento dos índices de criminalidade – todos nós conhecemos alguém que foi vítima de alguma violência ou nós mesmos já o fomos. Já é possível dizer que vivemos com medo ou "já é um luxo não temer os demais seres humanos".

Por isso, muitas vezes, é mais difícil ver e reconhecer como violência outras de suas expressões, como a guerra, o preconceito, a destruição do meio ambiente, a corrupção, a fome. Essas práticas de violência estão diluídas em nosso cotidiano e já nos acostumamos a muitas delas – ver na TV ou na internet crianças famintas na África ou trabalhadoras na produção de carvão em algum lugar do Brasil; saber de idosos maltratados em instituições destinadas a cuidá-los; a contaminação das águas. Ou então muitos de nós sabemos (ou vivemos) situações de humilhação, omissão de ajuda e atos de violência, mesmo nos lugares considerados os mais protetores de seus membros, como a escola, a família, o grupo de amigos. Além disso, conhecemos denúncias de prática de violência nas instituições que existem para erradicá-la, como a polícia, as prisões.

Além da violência visível, há a violência da pobreza, que nega às pessoas condições dignas de vida.

Fotogarrafa/Marcelo Min

Existem também formas mais sutis e difíceis de reconhecer como práticas de violência: ausência de vagas nas escolas, atendimento precário de saúde, condições de habitação desumanas, indicadores de mortalidade infantil e estatísticas de mortalidade de jovens – em 2007, o Brasil foi o terceiro país do mundo em morte de adolescentes e jovens por homicídio. E a indiferença com o sofrimento do outro, segundo a filósofa alemã Hanna Arendt, é a pior forma de violência porque retira do outro seu estatuto de humanidade.

Como Jurandir Freire Costa afirma, a violência "invadiu todas as áreas da vida de relação do indivíduo". Isso significa que é necessário deixar de considerar como violência exclusivamente a prática de delitos, a criminalidade. Essa é uma associação feita, por exemplo, pelos meios de comunicação de massa (rádio, televisão) e que acabamos por reproduzir. O desafio é reconhecer essas outras práticas de violência diluídas no cotidiano. Nesse sentido, é necessário também considerar que quando as condições de vida social são pouco propícias ao desenvolvimento e à realização pessoal ou quando experiências intensas de violência ocorrem na história de vida do indivíduo, o processo destrutivo pode se voltar contra ele mesmo, através do uso de drogas, de distúrbios alimentares graves e em sua forma mais radical: o suicídio.

A violência "invadiu" todas as áreas da vida. É necessário deixar de considerar como violência exclusivamente a prática de delitos, a criminalidade.

Essas múltiplas e variadas expressões da violência compõem o cotidiano de todos os cidadãos e criam um ambiente social em que ela vai se tornando invisível para os que ali nascem, crescem, se desenvolvem – é o fenômeno da **naturalização ou banalização** da violência. Quando isso ocorre, já não há nenhuma indignação com o cadáver exposto por horas na avenida, com os relatos de tortura das milícias nos morros do Rio de Janeiro ou com o esgoto e os detritos químicos jogados nas águas do rio que já não têm peixes. Há uma tolerância com diferentes formas de crueldade, com a impunidade e uma descrença no mecanismo regulador da convivência coletiva – o sistema de justiça –, porque se constata o fracasso do Estado em garantir a segurança dos cidadãos e a paz pública. A importância de discriminar as diferentes expressões ou faces da violência é para podermos enxergá-la com "**v**" minúsculo e aí nos sentirmos mais potentes para compreendê-la e enfrentá-la, como pessoas-cidadãos.

## O adolescente no cenário da violência

O adolescente no cenário da violência é um recorte do tema da violência, um exercício para podermos compreender a complexidade do assunto, mesmo se tratando de um de seus aspectos. A associação adolescência/juventude-violência percorre o mundo desde o final da década de 1990, nos países ricos e pobres e nas diferentes classes sociais. Robert Castel, em seu livro *A insegurança social* (Petrópolis: Vozes, 2005) diz que os adolescentes são vistos como a "nova classe perigosa". E nós podemos afirmar que os adolescentes são, também, o grupo mais vulnerável à violência. Ou seja, quando pensamos o adolescente no cenário da violência, é necessário considerar ambos os polos dessa equação: como vítima e como agente de violência.

Como vítima, é necessário começar por considerar que as condições de vulnerabilidade estão associadas à sua origem social, pois nossa sociedade não assegura os mesmos direitos a todos; e, independentemente da origem social, as primeiras experiências de violência podem ser vividas pelo adolescente em sua família – um grupo, muitas vezes, mitificado em sua função de proteção e cuidado. A violência que sofreu ali pode ser física, sexual, psicológica, embora o abandono e a negligência também se constituam em condições de vida que podem comprometer o seu desenvolvimento físico, psíquico e social.

**Saiba que...**

A violência doméstica está presente em todas as classes sociais, às vezes escamoteada pelo segredo familiar. É importante detectar e tratar tanto o agressor como a vítima, porque a maioria dos agressores foi vítima de violência na infância ou adolescência.

A escola, cuja função é a formação das novas gerações, pode constituir também um espaço onde, muitas vezes, a criança ou o adolescente viveu situações de humilhação e de profecia de fracasso, que comprometem seu presente (autoimagem, autoestima) e seu futuro.

A rua que já não é um espaço do lúdico e do encontro, principalmente nas grandes cidades, passa a ser o espaço social do confronto com a violência das forças de segurança (a polícia), do trânsito, de outros grupos (*skinheads*, por exemplo). A rua é também o lugar de garantir a sobrevivência por meio do trabalho informal, da prostituição.

Finalmente, a forma mais radical de vitimização do adolescente é o homicídio – principal fator de mortes de adolescentes no Brasil. É verdadeiramente um desperdício de vidas. Winnicott, psiquiatra inglês, afirma que muitas crianças e adolescentes viveram em suas biografias histórias de tanta violência que a eles só resta a morte física, a loucura ou a prática do crime. Quando há infração é porque ainda há esperança, é um pedido de socorro. No Brasil, 0,2% dos 25 milhões de adolescentes (de 12 a 18 anos) são autores de infrações. O estado que tem a metade desses adolescentes é São Paulo (o estado mais rico da federação), sendo que mais de 50% deles estão na cidade de São Paulo (a maior metrópole da América Latina, a quarta cidade do mundo). A maioria está envolvida com furtos e roubos, embora tenha crescido o número de adolescentes apreendidos por envolvimento com o tráfico de drogas; em torno de 90% são do sexo masculino. A pesquisa de Sergio Adorno, no final da década de 1990, demonstrou que tem aumentado a taxa de escolaridade desses adolescentes, revelando o processo de universalização da escola. Ao mesmo tempo, a mesma pesquisa revela que há uma correlação entre o grau de escolarização e o tipo de delito, quanto maior a escolarização mais grave é o delito. Então, a solução não é simples...

Quais os efeitos na conduta de um adolescente autor de ato infracional que cumpre a medida socioeducativa em uma instituição que também transgride em suas responsabilidades?

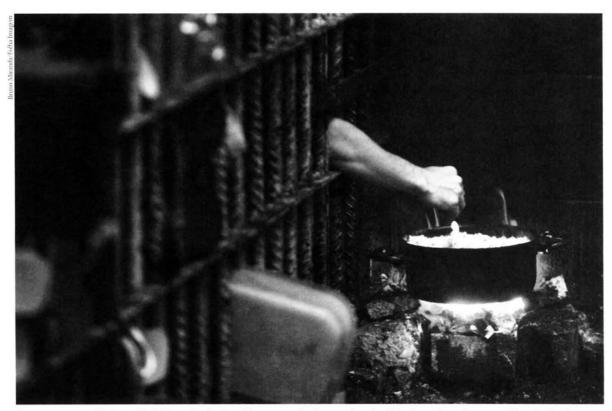
A instituição destinada ao atendimento desses adolescentes é, com frequência, em várias regiões do país, denunciada por maus-tratos, negligências, medicalização excessiva dos adolescentes como procedimento de controle, tortura. Então é possível perguntar: Quais os efeitos na conduta de um adolescente autor de ato infracional submetido a medida socioeducativa em uma instituição que também transgride em sua responsabilidade – fixada em lei – de garantir a dignidade para que eles, após cumprirem a medida privativa de liberdade atribuída pelo sistema de justiça, possam participar da coletividade de modo produtivo?

Há setores da sociedade que defendem a redução da idade penal como medida saneadora da participação do adolescente na prática do crime. Ou seja, aos 16 anos (ou aos 14!) seriam julgados pelo Código Penal e cumpririam pena no sistema penitenciário. Em nenhum momento esses setores problematizam os motivos que levam o adolescente à prática do ato infracional e buscam criar estratégias para erradicar as determinações desse fenômeno; também não se preocupam com as condições precárias e brutalizadoras em que cumprem a pena nas instituições sob responsabilidade do Estado.

## O ENCARCERAMENTO COMO MEDIDA ÓBVIA

Michel Foucault afirma em seu livro, *Vigiar e punir* (Petrópolis: Vozes, 2007), que é difícil imaginar outra forma punitiva para os cidadãos que transgridem a lei que não o cárcere. Sua obviedade e universalidade devem-se ao fato de incidir sobre um valor básico da humanidade: a liberdade. Portanto, o cárcere caracteriza-se principalmente por cercear o direito humano à liberdade.

Ao longo dos séculos, o cárcere foi adquirindo outras características: de hospital, de fábrica, de escola. Ou seja, foi se configurando como uma instituição total cuja principal função é reformular os indivíduos a partir do controle sobre seu corpo e sua vontade, isto é, a partir de práticas disciplinares. Ao mesmo tempo que é óbvia a existência da prisão – como se não fosse possível conceber outra punição com esse caráter de universalidade –, muitos estudiosos no mundo todo afirmam sua inoperância. Ou seja, ela não cumpre a função de preparar o indivíduo que cometeu um crime para o retorno ao convívio social. Pelo contrário, o ambiente de socialização instituído no cárcere é marcado também pela violência e por práticas institucionais que acabam por produzir indivíduos mais violentos e, portanto, não revertem os indicadores de reincidência.

Breno Miranda/Folha Imagem

Detento prepara refeição em fogão improvisado. O ambiente carcereiro é marcado pela violência, que impede a ressocialização dos detentos.

Em muitos lugares do mundo e no Brasil também há seguidas denúncias sobre torturas e métodos indignos de tratamento dos presos. Toda a mobilização social que existe e existiu em nosso país – da década de 1960 até o início da de 1980 – contra essas práticas em relação aos presos políticos, não se observa em relação ao preso comum. Algumas entidades ou organismos nacionais (Comissão Teotônio Vilela de Direitos Humanos, Ordem dos Advogados do Brasil, Conselho Federal de Psicologia) e internacionais (Anistia Internacional, Alto Comissariado da ONU) têm se preocupado com as condições brutalizadoras em que os cidadãos de um país cumprem suas penas; contudo, a opinião pública não se sensibiliza com esse aspecto da vida social. Isso é particularmente sério quando se trata

de adolescentes cujas vivências de terror nessas circunstâncias podem produzir graves danos psicológicos e marcas identitárias que definem um destino de morte, como agente ou como vítima de violência.

Algumas propostas começam a ser divulgadas, como a mediação de conflito, a ênfase em penas alternativas como a prestação de serviços à comunidade, ou propostas mais radicais como o abolicionismo penal (que se caracteriza pela abolição do cárcere). Independentemente de sua radicalidade, o mérito da proposta é problematizarmos de novo aquilo que parece natural – o cárcere.

## A POTÊNCIA FRENTE À VIOLÊNCIA

Até aqui falamos sobre o ódio, a destrutividade e o quanto isso acarreta de sofrimento, prejuízos, um ambiente de convivência e sociabilidade que promove a doença mental. Então, é necessário vislumbrarmos alguma saída, porque vivemos nesta comunidade planetária, neste bairro do universo e queremos uma vida boa. O filósofo espanhol Fernando Savater diz que essa é a finalidade da ética – ter uma vida boa. E ter uma vida boa implica considerar o mundo da natureza, dos objetos, dos outros homens e o meu próprio corpo e o meu mundo interno. Ter uma vida boa implica uma ética da responsabilidade para com o mundo, os outros e eu mesmo; uma ética da solidariedade com o outro próximo e com o outro anônimo; uma ética da tolerância com a diferença e os diferentes; uma ética que permita um compromisso radical com o bem-estar do ser humano e uma crítica contundente a todas as condições que retiram de homens e mulheres a sua dignidade.

### Síntese

1 Objetivo do texto.
2 Conceito de violência.
3 A violência como fenômeno multideterminado.
4 As diferentes expressões da violência.
5 A naturalização da violência.
6 O adolescente no cenário da violência.
7 O cárcere como mecanismo punitivo; sua função social.
8 As pistas para não perder a potência frente ao ambiente social de violência.

## Texto complementar

# É preciso quebrar o pacto de silêncio

Abuso sexual só é cometido por estranhos mal-encarados, em lugares desertos e com meninas desacompanhadas. Isso tudo não passa de história da carochinha.

Na verdade, meninas e meninos de todas as classes sociais são violentados, na maior parte das vezes, dentro de casa. E os abusadores são, nessa ordem: pais, padrastos, parentes e amigos da família.

"Dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes que atendemos, 85% dos agressores são da família, e o pai biológico é o principal abusador", diz a psicóloga Dalka Ferrari, do Núcleo de Referência às Vítimas da Violência, do Instituto Sedes Sapientiae, na cidade de São Paulo.

Os especialistas apresentam pesquisas cujos números variam, mas todos são unânimes em afirmar: o abuso doméstico é a principal violência sexual praticada contra adolescentes e crianças.

"Em nossas pesquisas, 76% dos agressores são extrafamiliares, sendo que 34% deles são conhecidos das vítimas. Os agressores intrafamiliares somam 23%. Mas vale lembrar que esses dados são maquiados. Com certeza, no mínimo 50% dos abusos acontecem em casa", diz o ginecologista Carlos Diegoli, do Pavas (Programa de Atenção às Vítimas de Abuso Sexual da Faculdade de Saúde Pública da USP).

Essa maquiagem, segundo ele, se deve a um "pacto de silêncio" travado entre os integrantes das famílias em que ocorre o abuso. A estimativa é de que só 10% dos casos são revelados.

"Além de o tema ser 'proibido', é muito difícil para uma filha denunciar o próprio pai ou um parente. Já a mãe quase sempre finge que não vê o que está acontecendo", diz Diegoli. Ou seja, o assunto é tabu. E, por isso mesmo, cercado de mitos.

## Coleção de mitos

O primeiro deles é achar que o abuso sexual só atinge meninas. Apesar de elas serem as grandes vítimas (cerca de 80%), os meninos também são abusados, principalmente na infância.

Outro mito: se não houve penetração, não foi abuso. Qualquer tipo de contato entre um adulto e uma criança ou um adolescente com objetivo de satisfazer sexualmente o adulto é considerado abuso. Isso inclui fazer fotos eróticas, toques íntimos e sexo oral.

É nas classes baixas que a violência sexual acontece com mais frequência. Mentira. "É um preconceito achar que abuso doméstico é coisa de favelado", diz o ginecologista Nelson Vitiello, coordenador da Sbrash (Sociedade Brasileira de Sexologia Humana).

"A única diferença é que as pessoas mais pobres fazem denúncia policial, enquanto as ricas procuram terapeutas e clínicas particulares. O fato é que ser abusador independe da situação econômica e sociocultural", afirma o psicanalista Claudio Cohen, coordenador do Cearas (Centro de Estudos e Atendimento Relativo ao Abuso Sexual, da USP).

O agressor sempre usa força física. Nem sempre. Ele usa o poder, que pode ser físico ou emocional. É comum, dizem os especialistas, o abusador seduzir a vítima durante anos, sem "obrigá-la a fazer nada".

"Muitos jovens acabam se envolvendo e sentindo prazer na relação com o abusador. Não percebem a violência", diz a ginecologista Albertina Duarte Takiuti, do Programa de Saúde Integral do Adolescente da Secretaria de Estado da Saúde.

Para Claudio Cohen, essa é a forma mais extrema de abuso e a que causa as consequências mais graves e mais difíceis de tratar no futuro. "A filha que vira amante do pai, por exemplo, muitas vezes se sente com mais poder na família. Sente prazer e não sabe que está sendo abusada. Além disso, sente uma grande culpa", diz ele.

O resultado é uma desestruturação da personalidade da vítima, que pode levar à dificuldade de se relacionar com outras pessoas, à depressão e até ao suicídio.

"Por isso, a melhor coisa a fazer, seja qual for a situação de abuso, é procurar ajuda o mais rápido possível", diz Albertina.

O primeiro passo é contar para um adulto de sua confiança – professor ou parente, por exemplo. Depois, buscar ajuda especializada. Para Albertina, "a única forma de acabar com a violência é quebrando o silêncio".

RUIZ, Silvia. *Folha de S.Paulo*, 27 jul. 1998.

## Dez razões por que as entidades de psicologia são contra a redução da maioridade penal

1. A adolescência é uma das fases do desenvolvimento dos indivíduos e, por ser um período de grandes transformações, deve ser pensada pela perspectiva educativa. O desafio da sociedade é educar seus jovens, permitindo um desenvolvimento adequado tanto do ponto de vista emocional e social quanto físico;
2. É urgente garantir o tempo social de infância e juventude, com escola de qualidade, visando condições aos jovens para o exercício e vivência de cidadania, que permitirão a construção dos papéis sociais para a constituição da própria sociedade;
3. A adolescência é momento de passagem da infância para a vida adulta. A inserção do jovem no mundo adulto prevê, em nossa sociedade, ações que assegurem este ingresso, de modo a oferecer-lhes as condições sociais e legais, bem como as capacidades educacionais e emocionais necessárias. É preciso garantir estas condições para TODOS os adolescentes;
4. A adolescência é momento importante na construção de um projeto de vida adulta. Toda atuação da sociedade voltada para esta fase deve ser guiada pela perspectiva de orientação. Um projeto de vida não se constrói com segregação e sim pela orientação escolar e profissional ao longo da vida no sistema de educação e trabalho;
5. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) propõe responsabilização do adolescente que comete ato infracional com aplicação de MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS. O ECA não propõe impunidade. É adequado, do ponto de vista da Psicologia, uma sociedade buscar corrigir a conduta dos seus cidadãos a partir de uma perspectiva educacional, principalmente em se tratando de adolescentes;
6. O critério de fixação da maioridade penal é social, cultural e político, sendo expressão da forma como uma sociedade lida com os conflitos e questões que caracterizam a juventude; implica a eleição de uma lógica que pode ser repressiva ou educativa. Os psicólogos sabem que a repressão não é uma forma adequada de conduta para a constituição de sujeitos sadios. Reduzir a idade penal reduz a igualdade social e não a violência – ameaça, não previne, e punição não corrige;

7. As decisões da sociedade, em todos os âmbitos, não devem jamais desviar a atenção daqueles que nela vivem das causas reais de seus problemas. Uma das causas da violência está na imensa desigualdade social e consequentemente nas péssimas condições de vida a que estão submetidos alguns cidadãos. O debate sobre a redução da maioridade penal é um recorte dos problemas sociais brasileiros que reduz e simplifica a questão;
8. A violência não é solucionada pela culpabilização e pela punição, antes pela ação nas instâncias psíquicas, sociais, políticas e econômicas que a produzem. Agir punindo e sem se preocupar em revelar os mecanismos produtores e mantenedores de violência tem como um de seus efeitos principais aumentar a violência;
9. Reduzir a maioridade penal é tratar o efeito, não a causa. É encarcerar mais cedo a população pobre jovem, apostando que ela não tem outro destino ou possibilidade;
10. Reduzir a maioridade penal isenta o Estado do compromisso com a construção de políticas educativas e de atenção para com a juventude. Nossa posição é de reforço a políticas públicas que tenham uma adolescência sadia como meta.

"Se não vejo na criança uma criança é porque alguém a violentou antes; e o que vejo é o que sobrou de tudo o que lhe foi tirado". (SOUZA, Herbert de.) FENPB – Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira. Disponível em: <http://www.fenpb.org.br/noticia_10motivos.aspx>. Acesso em: 01 out. 2008.

## Atividades

1. Quais situações na vida de vocês podem ser caracterizadas como situações de violência? Até onde vai, nessas situações, a responsabilidade pessoal e a coletiva?
2. Como vocês analisam a questão dos jovens (da sua idade) que têm envolvimento com práticas de delitos?
3. Caracterizem situações de violência que ocorram na escola e levantem suas determinações imediatas (causas). Proponham soluções para cada situação analisada.
4. Leia o primeiro texto complementar. Depois, em grupo, planejem uma campanha na escola sobre prevenção à violência doméstica.
5. Leia o poema de Bertolt Brecht:

   "Nós pedimos com insistência:
   Não digam nunca: isso é natural!
   Diante dos acontecimentos de cada dia.
   Numa época em que reina a confusão.
   Em que corre o sangue,
   Em que se ordena a desordem,
   Em que o arbitrário tem força de lei,
   Em que a humanidade se desumaniza,
   Não digam nunca: isso é natural!"

   A partir do poema, identifique situações de violência que você considera "naturais".
6. Você é a favor ou contra a redução da idade penal para os adolescentes? Por quê?

## Para saber mais

### Bibliografia básica

O livro de Maria Laurinda Ribeiro de Souza, *Violência* (São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005), é uma boa introdução ao tema em toda a sua complexidade. Os artigos de jornais de circulação nacional de Jurandir Freire Costa, Joel Birman, Alba Zaluar, Luiz Eduardo Soares com frequência abordam os vários aspectos do tema.

### Bibliografia avançada

O livro de Jurandir Freire Costa, *Violência e Psicanálise* (Rio de Janeiro: Graal, 2003), é uma obra em que os aspectos psicológicos relativos ao tema são aprofundados.

Muito interessante também é *Privação e delinquência*, de D. W. Winnicott (São Paulo: Martins Fontes, 2005), psiquiatra inglês que se dedicou à compreensão e ao trabalho junto a crianças e jovens delinquentes ou abandonados.

Um tema que toma cada vez mais a preocupação dos educadores é a violência na escola. O livro *Violência na escola*, de Eric Debarbieux (Lisboa: Instituto Piaget, 2007), mostra como esse fenômeno é universal e fornece uma boa visão do tema.

### Filmes

- *Pixote – a lei do mais fraco* (Brasil). Direção de Hector Babenco. CIC Vídeo, 1980. 120 min.
  Um retrato da vida de menores abandonados em grandes cidades brasileiras, com foco no tema da violência.
- *Quero* (Brasil). Direção de Carlos Cortez. Downtown Filmes, 2007. 90 min., conta a história de um menino que

vive em uma instituição para menores. Baseado no livro de Plínio Marcos.

- *Lúcio Flávio – o passageiro da agonia* (Brasil). Direção de Hector Babenco. CIC Vídeo/Embrafilme/Ipanema Filmes/Unifilms, 1977. 118 min.
  Conta a história do bandido que exerceu fascínio no Brasil por ser considerado um bandido "consciente" e por revelar aspectos da corrupção policial.
- *Faça a coisa certa* (Estados Unidos). Direção de Spike Lee. CIC Vídeo/Universal Pictures do Brasil, 1989. 120 min.
  Relação entre um pregador da consciência negra e um dono de pizzaria em Nova York culmina em tragédia.
- *Febre da selva* (Estados Unidos). Direção de Spike Lee. CIC Vídeo/Universal Pictures do Brasil, 1991. 132 min.
  Jovem e bem-sucedido arquiteto negro causa furor quando inicia um romance extraconjugal com sua secretária branca.
- *Mississipi em chamas* (Estados Unidos). Direção de Alan Parker. Fox Film, 1988. 128 min.
  Três ativistas que defendem direitos civis desaparecem à noite em uma estrada e passam a ser motivo de uma das mais explosivas investigações de assassinato da história.
- *Uma história americana* (Estados Unidos). Direção de Richard Pearce. Miramax Films, 1990. 97 min.
  Duas mulheres que sofrem uma terrível discriminação social no Alabama, na agitada década de 1950.
- *Anos rebeldes* (Brasil). Direção de Denis Carvalho, Silvio Tendler, Ivan Zetel. Rede Globo de Televisão, 1992. 296 min.
  Minissérie da Rede Globo ambientada no Rio de Janeiro na década de 1960, é um bom programa sobre os anos de violência e luta política no Brasil.
- *Cidade de Deus* (Brasil). Direção de Fernando Meirelles. Video Filmes, 2002. 135 min.
  Jovem pobre e negro, morador de uma favela no Rio de Janeiro quer se tornar fotógrafo profissional.
- *Ônibus 174* (Brasil). Direção de José Padilha. Riofilme, 2002. 133 min.
  Investigação sobre um sequestro de um ônibus no Rio de Janeiro.
- *Tropa de Elite* (Brasil). Direção de José Padilha. Zagen Produções, 2007. 118 min.
  Capitão do Bope quer deixar o posto e busca um substituto.
- Existem também vários vídeos que podem ser encontrados em grupos e associações que trabalham com o tema. Por exemplo: Fundação Abrinq (São Paulo), que produziu o vídeo *A guerra dos meninos*; Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

CAPÍTULO

# 23

# SAÚDE MENTAL OU DOENÇA MENTAL: A QUESTÃO DA NORMALIDADE

Este tema propõe uma reflexão sobre o sofrimento humano. Pensar sobre aquilo que produz esse sofrimento, as várias formas que ele assume e as muitas tentativas de superá-lo, minimizá-lo, driblá-lo. É o desafio para cientistas, clínicos, usuários do serviço e cidadãos.

## O SOFRIMENTO PSÍQUICO

Em muitos momentos, uma pessoa pode pensar que vai perder o controle sobre si mesma... que vai enlouquecer.

Em muitos momentos de sua vida, uma pessoa pode viver situações difíceis e de sofrimento tão intenso que pensa que algo vai arrebentar dentro dela, que não vai suportar, que vai perder o controle sobre si mesma... que vai enlouquecer. Isso pode ocorrer quando se perde alguém muito próximo e querido, em situações altamente estressantes, em que o indivíduo se vê com muitas dúvidas e não percebe a possibilidade de pedir ajuda e/ou resolver sozinho tal situação. A pessoa, então, busca a superação desse sofrimento, o restabelecimento de sua organização pessoal e de seu equilíbrio, isto é, o retorno às condições anteriores de rotina de sua vida, em que não tinha insônia, não chorava a toda hora, não tinha os medos que agora tem, por exemplo. Embora o sofrimento seja intenso, não é possível falar de doença nessas situações. É necessário ter muito cuidado para não tornar patológico o sofrimento.

Situações como essas, todos nós podemos viver em algum momento da vida e, nessas circunstâncias, o indivíduo necessita do apoio de seus grupos (a família, o trabalho, os amigos), isto é, que esses grupos sejam "continentes" de seu sofrimento e de suas dificuldades e que não o excluam, não o discriminem, tornando ainda mais difícil o momento que vive. Além do apoio do grupo, o indivíduo pode necessitar de uma ajuda psicoterápica, no sentido de suporte e facilitação da compreensão dos conteúdos internos que lhe causam o transtorno, o que poderá levá-lo a uma reorganização pessoal quanto a valores, projetos de vida, a aprender a conviver com perdas, frustrações e a descobrir outras fontes de gratificação na sua relação com o mundo. Em alguns casos, pode ser aconselhável uma medicação administrada por médico especialista (o psiquiatra), com acompanhamento e retirada assim que possível.

Nesse modo de relatar e compreender o sofrimento psíquico, fica claro que o crité-

rio de avaliação é o próprio indivíduo e seu mal-estar psicológico, isto é, ele em relação a si próprio e à sua estrutura psicológica, e não o critério de adaptação ou desadaptação social. Esse indivíduo que sofre pode estar perfeitamente adaptado, continuar respondendo a todas as expectativas sociais e cumprir todas as suas responsabilidades. Ao mesmo tempo, pode-se encontrar outro indivíduo que, mesmo considerado socialmente desadaptado, excêntrico, diferente, não vivencia nesse momento de sua vida nenhum sofrimento ou mal-estar relevante. O indivíduo consegue lidar com suas aflições intensas encontrando modos de produção que canalizam esse mal-estar de forma produtiva e criativa.

Assim, embora o sofrimento psicológico possa levar à desadaptação social, e ela possa determinar uma ordem de distúrbio psíquico, não se pode sempre estabelecer uma relação de causa e efeito entre ambos. Isso torna questionável a utilização exclusiva de critérios de adequação social para a avaliação psicológica do indivíduo como normal ou doente. Abordar a questão da doença mental, nesse enfoque psicológico, significa considerá-la produto da interação das condições de vida social com a trajetória específica do indivíduo (sua família, os demais grupos e as experiências significativas) e sua estrutura psíquica. As condições externas – poluição sonora e visual intensas, condições de trabalho estressantes, trânsito caótico, índices de criminalidade, excesso de apelo ao consumo, perda de um ente muito querido etc. – devem ser entendidas como determinantes ou desencadeadoras da doença mental ou, quando positivas, propiciadoras e promotoras da saúde mental, isto é, da possibilidade de realização pessoal do indivíduo em todos os aspectos de sua potencialidade.

**A doença mental é produto da interação das condições de vida social com a trajetória específica do indivíduo e sua estrutura psíquica.**

# A diversidade de teorias sobre a loucura

O indivíduo apresenta um sintoma ou vários: ele vê o diabo; tem um medo intenso de sair de casa ou de ir da sala para o banheiro sozinho; não consegue dormir à noite; não articula com lógica um raciocínio sobre determinado assunto; tem intermináveis monólogos com figuras ou objetos imaginários, utilizando frases desconexas; ouve vozes que o aconselham e o apavoram; fica extremamente eufórico e no momento seguinte fica muito deprimido, não levanta da cama, não cuida de sua higiene pessoal e se recusa ao contato com os outros. Esses sintomas podem ser agrupados de diferentes formas, sendo identificados em quadros clínicos que recebem o nome de neurose, anorexia, distúrbio obsessivo compulsivo, psicose, síndrome do pânico, psicastenia etc. A classificação desses transtornos variou ao longo da história.

## Um breve olhar sobre a história da loucura

Laura Fraga de Almeida Sampaio, filósofa e estudiosa da obra de Michel Foucault, em seu texto *Constituição histórica do conceito de doença mental em Michel Foucault*, oferece um amplo panorama dos critérios de definição da loucura, a partir do qual o texto a seguir foi redigido.

O filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) deu valiosa contribuição para compreendermos a constituição histórica do conceito de doença mental.

O filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) deu uma valiosa contribuição para compreendermos a constituição histórica do conceito de doença mental. Sua pesquisa baseou-se em documentos (discursos) encontrados em arquivos de prisões, hospitais e hospícios. Na periodização histórica que utiliza, o autor inicia seu traba-

lho pelo Renascimento (século XVI), período no qual o louco vivia "solto, errante, expulso das cidades, entregue aos peregrinos e navegantes". O louco era visto como "tendo um saber esotérico sobre os homens e o mundo, um saber cósmico que revela verdades secretas". Nessa época, a loucura significava "ignorância, ilusão, desregramento de conduta, desvio moral, pois o louco toma o erro como verdade, a mentira como realidade". Neste último sentido, a loucura passaria a ser vista como oposição à razão, esta entendida como instância de verdade e moralidade. Na Idade Média e no Renascimento, eram raros os casos de internação de loucos em hospitais e, quando isso ocorria, recebiam o mesmo tratamento dispensado aos demais doentes, com sangrias, purgações, ventosas, banhos.

**Nos séculos XVII e XVIII, os critérios para definir a loucura ainda não eram médicos.**

Nos séculos XVII e XVIII, os critérios para definir a loucura ainda não eram médicos – a designação de louco não dependia de uma ciência médica. Essa designação era atribuída à percepção que instituições como a Igreja, a justiça e a família tinham do indivíduo e os critérios referiam-se à transgressão da lei e da moralidade.

**No final do século XVII, os loucos não eram vistos como doentes e faziam parte dos segregados da sociedade.**

No final do século XVII (1656), foi criado em Paris o Hospital Geral, onde se iniciou "a grande internação". A população internada era heterogênea, embora pudesse ser agrupada em quatro grandes categorias: os devassos (doentes venéreos), os feiticeiros (profanadores), os libertinos e os loucos. O Hospital Geral não era uma instituição médica, mas assistencial. Não havia tratamento. Os loucos não eram vistos como doentes e, por isso, integravam um conjunto formado por todos os segregados da sociedade. O critério de exclusão baseava-se na inadequação do louco à vida social.

Nesse período, buscava-se construir um conhecimento médico sobre a loucura; contudo, a medicina da época – que tinha como modelo a história natural e o seu método classificatório (a descrição e a taxionomia da estrutura visível das plantas e animais eram feitas com a finalidade de estabelecer semelhanças e diferenças) – não conseguia abarcar a complexidade de manifestações da loucura.

**Na segunda metade do século XVIII, iniciaram-se reflexões médicas e filosóficas que situavam a loucura como algo que ocorria no interior do próprio homem.**

Na segunda metade do século XVIII, iniciaram-se reflexões médicas e filosóficas que situavam a loucura como algo que ocorria no interior do próprio homem, como perda da natureza humana, como alienação. Segundo a periodização histórica proposta por Foucault, nesse período (final do século XVIII e início do XIX) já estaríamos na Modernidade. Criou-se, então, a primeira instituição destinada exclusivamente à reclusão dos loucos: o asilo. A mentalidade da época considerava injusto para com os demais presos a convivência com os loucos. Os métodos terapêuticos utilizados no asilo eram: a religião, o medo, a culpa, o trabalho, a vigilância, o julgamento. O médico passou a assumir o papel de autoridade máxima. Sua ação era moral e social, voltada para a normatização do louco, agora concebido como capaz de se recuperar.

Inicia-se a medicalização. A cura da doença mental – o novo estatuto da loucura – ocorreria a partir de uma liberdade vigiada e do isolamento. Estava preparado o caminho para o surgimento da Psiquiatria.

## A Psiquiatria clássica

A Psiquiatria clássica considera os sintomas como sinal de um distúrbio orgânico, isto é, doença mental é igual a doença cerebral. Sua origem é endógena, dentro do organismo, e refere-se a alguma lesão de natureza anatômica ou distúrbio fisiológico cerebral. Fala-se, mesmo, na química da loucura, e inúmeras pesquisas nesse sentido estão em andamento. Nessa abordagem, algum distúrbio ou anomalia da estrutura ou funcionamento cerebral

leva a distúrbios do comportamento, da afetividade, do pensamento etc. O sintoma apoia-se e tem sua origem no orgânico. Nesse sentido, existem mapas cerebrais que localizam em cada área cerebral funções sensoriais, motoras, afetivas, de intelecção.

Se a doença mental é orgânica, será tratada com medicamentos.

Nessa abordagem da doença, os quadros patológicos são exaustivamente descritos no sentido de quais distúrbios podem apresentar. Por exemplo: a psicastenia é caracterizada por esgotamento nervoso, com traços de fadiga mental, impotência diante do esforço, inserção difícil no real, cefaleias, distúrbios gastrointestinais, inquietude, tristeza. E, finalmente, se a doença mental é simplesmente uma doença orgânica, ela será tratada com medicamentos e produtos químicos. Ao lado da medicação, devemos lembrar que ainda são usados eletrochoques, choques insulínicos e, em casos mais graves, o internamento psiquiátrico, para uma administração controlada e intensiva de medicamentos.

## A contribuição da Psicanálise

Não é possível discutir a questão da normalidade e da patologia sem retomar as contribuições de Freud para o tema. Para a Psicanálise, o que distingue o normal do anormal é uma questão de **grau** e não de **natureza**, isto é, em todos os indivíduos existem as mesmas estruturas psíquicas que, se mais ou menos "ativadas", são responsáveis pelos distúrbios e pelo sofrimento no indivíduo. Essas estruturas são neuróticas ou psicóticas. Freud tomou a terminologia da Psiquiatria clássica do século XIX e definiu clinicamente a **neurose**, cujos: *"sintomas (distúrbios do comportamento, das ideias ou dos sentimentos) são a expressão simbólica de um conflito psíquico que tem suas raízes na história infantil do indivíduo".*

FREUD. Apud LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.-B. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

As neuroses podem ser subdivididas em:

- **Neurose obsessiva** – esse tipo de conflito psíquico leva a comportamentos compulsivos (por exemplo, lavar as mãos com frequência não usual); ter ideias obsedantes, como estar sendo perseguido, ao mesmo tempo que ocorre uma luta contra esses pensamentos e dúvidas quanto ao que faz ou fez.
- **Neurose fóbica** ou **histeria de angústia** – a angústia é fixada, de modo mais ou menos estável, num objeto exterior, isto é, o sintoma central é a fobia, o medo. Medo de altura, medo de animais, medo de ficar sozinho etc.
- **Neurose histérica** ou **histeria de conversão** – o conflito psíquico simboliza-se nos sintomas corporais de modo ocasional, isto é, como crises. Por exemplo, crise de choro com teatralidade ou sintomas que se apresentam de modo duradouro, como a paralisia de um membro, a úlcera etc.

Todas as formas de manifestação da neurose têm sua origem na vida infantil.

Todas as formas de manifestação da neurose têm sua origem na vida infantil, mesmo quando se manifestam mais tarde, desencadeadas por vivências, situações conflitantes etc. Nos dois últimos tipos apresentados, a neurose está associada a conflitos infantis de ordem sexual. A esses tipos de neurose deve-se acrescentar a neurose traumática, em que os sintomas – pensar obsessivamente no acontecimento traumatizante, ter perturbações do sono etc. – aparecem após uma experiência intensa desagradável ou perigosa, ligada a uma situação em que se correu risco de morte. Mas, mesmo nesse caso, existiria segundo Freud uma predisposição, isto é, o traumatismo desencadeou uma estrutura neurótica preexistente.

## A ABORDAGEM PSICOLÓGICA

A abordagem psicológica encara os sintomas e, portanto, a doença mental, como desorganização do "mundo interno".

A abordagem psicológica encara a doença mental e, portanto, os sintomas, como desorganização do "mundo interno". A doença instala-se na subjetividade e leva a uma alteração de sua estrutura ou a um desvio progressivo em seu desenvolvimento. Dessa forma, as doenças mentais definem-se a partir do grau de perturbação da "organização psíquica", isto é, do grau de desvio do que é considerado "comportamento padrão". Nesse caso, as psicoses são consideradas distúrbios da "organização psíquica" total, envolvendo os aspectos de afetividade, de pensamento e de percepção de si e do mundo. As neuroses referem-se a distúrbios de aspectos do "mundo interno"; por exemplo, permanecem íntegras a capacidade de pensamento, de estabelecer relações afetivas, mas a sua relação com o mundo encontra-se alterada, como no caso do indivíduo que tem um medo intenso de cachorro e não consegue nem passar a mão em um bichinho de pelúcia.

# NORMAL E PATOLÓGICO

Nos dois modelos explicativos anteriores – Psiquiatria clássica e abordagem psicológica – está implícita a questão dos padrões de normalidade, isto é, embora as duas teorias se diferenciem quanto à concepção de doença mental e suas causas, elas se assemelham no sentido de que ambas supõem um critério do que é normal.

## *UMA DISCUSSÃO ANTIGA E ATUAL*

Responder à questão da normalidade significa dizer que determinadas áreas de conhecimento científico estabelecem padrões de comportamento ou de funcionamento do organismo sadio. Esses padrões ou normas referem-se a médias estatísticas do que se deve esperar do indivíduo, enquanto funcionamento e expressão. Essas ideias ou critérios de avaliação constroem-se a partir do desenvolvimento científico de determinada área do conhecimento e, também, a partir de dados da cultura e do comportamento do próprio observador ou especialista, que nesse momento avalia esse indivíduo e diagnostica que ele é doente.

O conceito de normal e patológico é extremamente relativo.

E aqui surge uma complicação. Os conceitos de normal e patológico são extremamente relativos. Do ponto de vista cultural, o que em uma sociedade é considerado normal, adequado, aceito ou mesmo valorizado, em outra sociedade ou em outro momento histórico pode ser considerado anormal, desviante ou patológico. Os antropólogos têm contribuído enormemente para esclarecer essa questão da relatividade cultural dos conceitos e do fenômeno. Por exemplo, o comportamento homossexual, que em uma sociedade é considerado doença, em outra pode ser um comportamento absolutamente adequado ou até mesmo valorizado. Historicamente, também se verificam mudanças. Podemos encontrar nos arquivos de um hospital psiquiátrico de São Paulo dados sobre mulheres que foram consideradas loucas porque, na década de 1950, apresentavam comportamento sexual avançado para a época, como não preservar a virgindade até o casamento. Hoje, dificilmente

uma jovem que tiver relações sexuais antes do casamento será considerada louca ou será internada em um hospital psiquiátrico.

A questão da normalidade acaba por desvelar o poder que a ciência tem de, a partir do diagnóstico fornecido por um especialista, formular o destino do indivíduo rotulado. Isso pode significar não passar pela seleção de um emprego, perder o pátrio poder sobre os filhos, ser internado em um hospital psiquiátrico e, a partir disso, ter como identidade fundamental a de louco. Esse poder atribuído à ciência e aos profissionais deve ser questionado, na medida em que se baseia em um conjunto de conhecimentos bastante polêmicos e incompletos. Além disso, o médico ou o psicólogo, como cidadão e representante de uma cultura e de uma sociedade, acaba por patologizar aspectos do comportamento que se caracterizam muito mais como transgressões de condutas morais (sexuais, por exemplo), que não seriam considerados desvios em outros momentos históricos ou em outras sociedades – isso demonstra a relatividade do conceito de normal.

Outro aspecto conhecido e bastante alardeado pelos meios de comunicação de massa é o uso da Psiquiatria ou do rótulo de doença mental com fins políticos. O saber científico e suas técnicas surgem, então, comprometidos com grupos que querem manter determinada ordem social. Tranca-se no hospital psiquiátrico ou retira-se a legitimidade do discurso do indivíduo que contesta essa ordem, transformando-o em louco.

**O saber científico e suas técnicas surgem, então, comprometidos com grupos que querem manter determinada ordem social.**

# Antipsiquiatria e Psiquiatria Social

**A doença mental é uma construção da sociedade.**

Em oposição a essas abordagens tradicionais da doença mental, surgem teorias críticas, que questionam os conceitos de normalidade implícitos nas formas de tratamento da loucura. Nessa linha, surge a Antipsiquiatria, como uma negação radical da Psiquiatria tradicional ou clássica, afirmando que a doença mental é uma construção da sociedade, isto é, que a doença mental não existe em si, mas é uma ideia construída, uma representação para dar conta de diferenciar, isolar determinada ordem de fenômeno que questiona a universalidade da razão. Esse ponto de vista retoma e aprofunda a colocação de Michel Foucault em seu livro *Doença mental e Psicologia*:

> *"a doença só tem realidade e valor de doença no interior de uma cultura que a reconhece como tal".*
>
> FOUCAULT, Michel. *Doença mental e Psicologia*. Tempo Brasileiro, 2000.

A Antipsiquiatria, de modo mais radical, e a Psiquiatria Social denunciaram a manipulação do saber científico, a retirada da humanidade e da dignidade do louco, as condições perversas de tratamento e reclusão dele e, principalmente, a concepção da loucura como fabricada pelo próprio indivíduo e no seu interior. Com isso, levaram todos os que se dedicam a compreender e a trabalhar com os considerados loucos a buscar, fora do indivíduo, as causas ou os desencadeadores do seu comportamento atual, isto é, buscar nas condições de trabalho, nas formas de lazer, no sistema educacional competitivo ou mesmo na estrutura familiar ou na insegurança da violência urbana, os fatores desencadeadores ou determinantes do sofrimento intenso do indivíduo ou de sua doença.

A Psiquiatria Social ou a Psiquiatria alternativa, embora questionem as abordagens clássicas da doença mental, não negam que a doença exista. F. Basaglia afirma:

> *"Eu penso que a loucura, como todas as doenças, são expressões das contradições do nosso corpo, e dizendo corpo, digo corpo orgânico e social. É nesse sentido que direi que a doença, sendo uma contradição que se verifica no ambiente social, não é um produto apenas da sociedade, mas uma interação dos níveis nos quais nos compomos: biológico, sociológico, psicológico".*

BASAGLIA, Franco. A *Psiquiatria alternativa*. São Paulo: Brasil Debates, 1982.

Nessa mesma obra, Basaglia afirma que explicar a doença só do ponto de vista orgânico ou exclusivamente do ponto de vista psicológico ou social significa uma "moda" científica.

O louco não é monstro nem é não humano, e a loucura é construída ao longo da história de vida do indivíduo.

O desafio é não nos esquivarmos do enfrentamento da questão da loucura, do sofrimento do outro, e talvez possamos começar a "ver" diferentemente. O louco não é monstro nem é não humano, e a loucura é construída ao longo da história de vida do indivíduo. Essas vivências ocorrem em determinado tempo histórico e espaço social definidos. Mais ou menos como Eduardo Kalina e Santiago Kovadloff em seu livro *As cerimônias da destruição* analisam o suicídio: ele foi construído durante toda a vida do indivíduo, nos seus grupos de pertencimento – a família, a escola, o trabalho etc. –, embora o ato final caracterize um momento psicótico, isto é, o indivíduo percebe-se como outro e sem significado. Portanto, é no indivíduo e fora dele que vamos procurar as razões dessa desrazão. E talvez seja por isso que o suicídio abale tanto as pessoas próximas do suicida. É como se esse ato denunciasse o fracasso do investimento social que foi feito nesse indivíduo, que nega de modo radical tudo isso e aponta o fracasso de seus grupos.

## A promoção da saúde mental

Falar em doença implica pensar, também, em prevenção.

Falar em doença implica pensar em cura. A cura, no caso da doença mental, varia conforme a teoria ou o modelo explicativo usado como referencial e, dessa forma, pode ser centrada no medicamento (as drogas quimioterápicas), no eletrochoque, na hospitalização, na Psicoterapia. Falar em doença implica pensar, também, em prevenção. A prevenção da doença mental significa criar estratégias para evitar o seu aparecimento. Por analogia, seria como dar a vacina antissarampo para que a criança não tenha a doença. A prevenção implica sempre ações localizadas no meio social. Dados de uma pesquisa podem demonstrar que determinadas condições de trabalho, por exemplo, propiciam o aparecimento de certo distúrbio de comportamento. Procura-se, então, interferir naquelas condições específicas de trabalho (no barulho, por exemplo), no sentido de evitar que outros indivíduos venham a apresentar o mesmo distúrbio.

Falar em saúde significa pensar em promoção da saúde mental.

E falar em saúde significa pensar em promoção da saúde mental, o que implica pensar o homem como totalidade, isto é, como ser biológico, psicológico e sociológico e, ao mesmo tempo, em todas as condições de vida que visam propiciar-lhe bem-estar físico, mental e social. Nessa perspectiva, significa pensar na pobreza, que determina condições de vida pouco propícias à satisfação das necessidades básicas dos indivíduos, e, ao mesmo tempo, pensar na violência urbana e no direito à segurança; no sistema educacional, que reproduz a competitividade da nossa sociedade; na desumanização crescente das relações humanas, que levam à "coisificação" do outro e de nós mesmos.

Aliyussef/AFP/GettyImages

Aula de pintura em clínica de tratamento de doentes mentais.

Considerar tudo isso significa pensar na superação das condições que desencadeiam ou determinam a loucura. Como cidadãos, é preciso compreender que a saúde mental é, além de uma questão psicológica, uma questão política, e que interessa a todos os que estão comprometidos com a vida.

## Síntese

1 A importância da compreensão do fenômeno da loucura: sofrimento psíquico e doença mental.

2 As consequências para o indivíduo rotulado de louco ou doente mental.

3 A construção histórica do conceito de doença mental, segundo Michel Foucault.

4 A abordagem da Psiquiatria clássica e da psicológica e suas diferenças.

5 A caracterização do normal e do patológico.

6 Aspectos polemizados pelas teorias críticas da loucura.

7 A contribuição de Freud para a discussão do conceito de normalidade.

8 A caracterização de cura, prevenção e promoção na saúde mental.

## Texto complementar

### O nariz

Era um dentista, respeitadíssimo. Com seus quarenta e poucos anos, uma filha quase na faculdade. Um homem sério, sóbrio, sem opiniões surpreendentes mas uma sólida reputação como profissional e cidadão. Um dia, apareceu em casa com um nariz postiço. Passado o susto, a mulher e a filha sorriram com fingida tolerância. Era um daqueles narizes de borracha com óculos de aros pretos, sobrancelhas e bigodes que fazem a pessoa ficar parecida com o Groucho Marx. Mas o nosso dentista não estava imitando o Groucho Marx. Sentou-se à mesa do almoço – sempre almoçava em casa – com a retidão costumeira, quieto e algo distraído. Mas com um nariz postiço.

– O que é isso? – perguntou a mulher depois da salada, sorrindo menos.

– Isso o quê?

– Esse nariz.

– Ah. Vi numa vitrina, entrei e comprei.

– Logo você, papai...

Depois do almoço, ele foi recostar-se no sofá da sala, como fazia todos os dias. A mulher impacientou-se.

– Tire esse negócio.

– Por quê?

– Brincadeira tem hora.

– Mas isto não é brincadeira.

Sesteou com o nariz de borracha para o alto. Depois de meia hora, levantou-se e dirigiu-se para a porta. A mulher o interpelou.

– Aonde é que você vai?

– Como, aonde é que eu vou? Vou voltar para o consultório.

– Mas com esse nariz?

– Eu não compreendo você – disse ele, olhando-a com censura através dos aros sem lentes. – Se fosse uma gravata nova você não diria nada. Só porque é um nariz...

– Pense nos vizinhos. Pense nos clientes.

Os clientes, realmente, não compreenderam o nariz de borracha. Deram risadas ("Logo o senhor, doutor..."), fizeram perguntas, mas terminaram a consulta intrigados e saíram do consultório com dúvidas.

– Ele enlouqueceu?

– Não sei – respondia a recepcionista, que trabalhava com ele há 15 anos. – Nunca vi ele assim. Naquela noite ele tomou seu chuveiro, como fazia sempre antes de dormir. Depois vestiu o pijama e o nariz postiço e foi se deitar.

– Você vai usar esse nariz na cama? – perguntou a mulher.

– Vou. Aliás, não vou mais tirar esse nariz.

– Mas, por quê?

– Por que não?

Dormiu logo. A mulher passou metade da noite olhando para o nariz de borracha. De madrugada começou a chorar baixinho. Ele enlouquecera. Era isto. Tudo estava acabado. Uma carreira brilhante, uma reputação, um nome, uma família perfeita, tudo trocado por um nariz postiço.

– Papai...

– Sim, minha filha.

– Podemos conversar?

– Claro que podemos.

– É sobre esse nariz...

– O meu nariz outra vez? Mas vocês só pensam nisso?

– Papai, como é que nós não vamos pensar? De uma hora para outra um homem como você resolve andar de nariz postiço e não quer que ninguém note?

– O nariz é meu e vou continuar a usar.

– Mas, por que, papai? Você não se dá conta de que se transformou no palhaço do prédio? Eu não posso mais encarar os vizinhos, de vergonha. A mamãe não tem mais vida social.

– Não tem porque não quer...

– Como é que ela vai sair na rua com um homem de nariz postiço?

– Mas não sou "um homem". Sou eu. O marido dela. O seu pai. Continuo o mesmo homem. Um nariz de borracha não faz nenhuma diferença.

– Se não faz nenhuma diferença, então por que usar?

– Se não faz diferença, por que não usar?

– Mas, mas...

– Minha filha...

– Chega! Não quero mais conversar. Você não é mais meu pai!

A mulher e a filha saíram de casa. Ele perdeu todos os clientes. A recepcionista, que trabalhava com ele há 15 anos, pediu demissão. Não sabia o que esperar de um homem que usava nariz postiço. Evitava aproximar-se dele. Mandou o pedido de demissão pelo correio. Os amigos mais chegados, numa última tentativa de salvar sua reputação, o convenceram a consultar um psiquiatra.

– Você vai concordar – disse o psiquiatra, depois de concluir que não havia nada de errado com ele – que seu comportamento é um pouco estranho...

– Estranho é o comportamento dos outros! – disse ele. – Eu continuo o mesmo. Noventa e dois por cento de meu corpo continua o que era antes. Não mudei a maneira de vestir, nem de pensar, nem de me comportar. Continuo sendo um ótimo dentista, um bom marido, bom pai, contribuinte, sócio do Fluminense, tudo como era antes. Mas as pessoas repudiam todo o resto por causa deste nariz. Um simples nariz de borracha. Quer dizer que eu não sou eu, eu sou o meu nariz?

– É... – disse o psiquiatra. – Talvez você tenha razão...

O que é que você acha, leitor? Ele tem razão? Seja como for, não se entregou. Continua a usar nariz postiço. Porque agora não é mais uma questão de nariz. Agora é uma questão de princípios.

VERISSIMO, Luis Fernando. O Nariz. In: *O nariz e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 1997.

## Uso precoce do álcool preocupa pesquisadores

Em 24 de novembro de 2006, foram divulgados os resultados do 2º Levantamento sobre o Uso de Drogas Psicotrópicas no Brasil, realizado pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (Cebrid), uma entidade da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). O levantamento revela um aumento pequeno dos dependentes de álcool no país, de 11,2%, em 2001, para 12,3%, em 2006. Foram focalizadas as 107 cidades do país com mais de 200 mil habitantes e ouvidas 8,5 mil pessoas, entre 12 e 65 anos.

A pesquisa destaca que é particularmente preocupante o uso precoce do álcool, uma vez que quanto mais cedo se inicia o uso desse psicotrópico — o álcool etílico ou etanol —, tanto maior é o risco de se desenvolver dependência em relação a ele.

## Álcool e adolescência

Em função disso, o Cebrid vem desenvolvendo com regularidade pesquisas sobre o uso do álcool entre adolescentes. A última delas data de 2004 e seus resultados revelam várias questões sobre as quais vale a pena pensar.

Inicialmente, é importante notar que 48,3% dos adolescentes na faixa etária dos 12 aos 17 anos já beberam alguma vez na vida (52,2% de rapazes; 44,7% de moças). Desses, 14,8% bebem regularmente e 6,7% são dependentes do álcool.

A pesquisa também aponta que a bebida é a porta de entrada para o uso de outras drogas. A maioria dos adolescentes pesquisados teve seu primeiro contato com o álcool aos 12 anos, com a maconha aos 13 e com a cocaína aos 14. Os pesquisadores do Cebrid são favoráveis a campanhas de prevenção contra o abuso do álcool dirigidas a crianças a partir dos 10 anos de idade.

## Uso social e abuso

O grande problema talvez seja o fato de que os limites entre o uso social e o abuso do álcool nem sempre ficam claramente definidos. Entre outros, os estudiosos do problema apontam alguns sinais de alerta, para os quais é bom estar ligado:

- ficar de pileque em toda festa a que você vai;
- sentir falta do álcool em situações sociais ligadas ao prazer;
- o fato de os outros repararem que você está se excedendo com frequência;
- ingerir bebidas alcoólicas pela manhã;
- arrepender-se frequentemente do que fez quando bêbado;
- sentir frequentemente culpa por ter bebido;
- já ter-se prometido beber menos e não conseguir;
- esquecer do que fez na noite anterior, mesmo que os amigos lhe digam que você não apagou.

## Droga legal e socialmente aceita

O álcool é considerado particularmente perigoso para o adolescente por motivos diversos. Em primeiro lugar, pelo fácil acesso: a lei 9.294/96 proíbe a venda de bebidas alcoólicas para menos de 18 anos, mas essa é uma daquelas leis que "não pegam", por incapacidade de fiscalização das autoridades.

[...]

Antonio Carlos Olivieri. Pedagogia & Comunicação. Disponível em:<http://educacao.uol.com.br/atualidades/ult1685u271.jhtm>. Acesso em maio 2009.

# Atividades

1. Aponte os critérios que você e seu grupo social usam para rotular alguém como normal e como louco.
2. A partir do texto complementar **O nariz**, discutam a construção social da loucura.
3. O que vocês mudariam na sociedade no sentido de promover a saúde mental?
4. Como a nossa sociedade e particularmente o seu grupo de convivência lidam com o diferente? Por quê?
5. "De perto ninguém é normal." Discutam essa frase de Caetano Veloso.
6. Façam um levantamento em seu grupo de amigos quanto ao consumo de bebida alcoólica: a idade que começou a consumir, a quantidade de consumo e as mudanças observadas quando está ou não sob efeito do álcool. Pesquise centros de estudo e tratamento para dependentes de álcool.

# Para saber mais

## Bibliografia básica

Existem vários relatos e depoimentos de pacientes que viveram a experiência da loucura e seu tratamento. Entre eles se destaca o livro de Hiram Firmino, *Nos porões da loucura* (Rio de Janeiro: Codecri), e também o livro introdutório de Michel Foucault, *Doença mental e Psicologia* (Tempo Brasileiro, 2000).

## Bibliografia avançada

*A história da loucura*, de Michel Foucault (São Paulo: Perspectiva, 2004), é uma leitura obrigatória para aprofundamento. E o livro *Psiquiatria Social e reforma psiquiátrica*, organizado por Paulo Amarante (Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994), traz vários artigos que abordam a história da Psiquiatria no Brasil e aspectos específicos da saúde mental em nosso país.

## Filmes

As questões da saúde e da doença mental, da normalidade e da produção da doença têm sido abordadas pelo cinema de maneira interessante e motivadora.

- *Bicho de sete cabeças*. Direção de Lais Bodansky. Riofilme, 2000. 80 min.
  Jovem precisa suportar o dia a dia em um sistema maniconial.
- *Um estranho no ninho* (EUA). Direção de Milos Forman. Warner Bros. 1975. 133 min.
  Um desajustado vai para a cadeia por ter estuprado uma garota. Finge-se de louco para ser transferido e vai para um hospício. Ganha a inimizade da enfermeira-chefe, por incentivar os outros internos à rebeldia. Parábola divertida e apavorante sobre engrenagens de poder, marginalização de desajustados, tratamento de doentes mentais e atitudes inconformistas. Um retrato fiel das instituições psiquiátricas tradicionais.
- *Asas da liberdade* (EUA). Direção de Alan Parker. 1984. 120 min.
  Depois de combater no Vietnã, dois amigos de infância reencontram-se em um hospital militar. Um não fala nem reage a nada, vive encerrado na fantasia que alimenta desde criança: voar. Só o velho amigo tem condições de ampará-lo. Belo filme sobre o horror da guerra e a liberdade de imaginação.
- *Vida em família* (Inglaterra). Direção de Kenneth Loach. 1971. 108 min.
  O filme mostra como a repressão familiar pode levar uma criança a perder todo o contato com a realidade.

# Bibliografia

ABREU, Caio Fernando. *Morangos mofados*. São Paulo: Agir, 2005.

ADES, C. Entre eidilos e xenidrins: experiência e pré-programas no comportamento humano. In: CRP – 6ª região e Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo. *Psicologia no ensino de 2º grau – uma proposta emancipadora*. São Paulo: Edicon, 1986.

ALEXANDER, Franz G. e SELESNICK, Sheldon T. *História da Psiquiatria: uma avaliação do pensamento e da prática psiquiátrica desde os tempos primitivos até o presente*. São Paulo: Ibrasa, 1968.

ALLPORT, Gordon W. *Desenvolvimento da personalidade: considerações básicas para uma psicologia da personalidade*. São Paulo: EPU, 1975.

AMARANTE, Paulo (Org.). *Psiquiatria Social e reforma psiquiátrica*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.

ANASTASI, Anne. *Testes psicológicos*. São Paulo: EPU, 1977.

ANCONA-LOPEZ, Marília. *Avaliação da inteligência 1*. São Paulo: EPU, 1987 (Coleção Temas básicos de Psicologia).

ANTUNES, Mitsuko A. M. *A Psicologia no Brasil*. São Paulo: Educ, 2005.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

_______. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda e MARTINS, Maria Helena P. *Filosofando – introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2005.

ARIÈS, Philippe e BÉJIN, André (Orgs.). *Sexualidades ocidentais: contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Thomson Pioneira, 1998.

ÁVILA, Mara F. *El grupo y su estudio en la Psicología social*. Havana, Pueblo y Educación, 1985.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*. São Paulo: Ática, 2006. Série princípios, n. 235.

BALDWIN, Alfred L. *Teorias do desenvolvimento da criança*. São Paulo: Pioneira, 1973.

BAREMBLITT, Gregório. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática.* Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

_______. *Grupos: teoria e técnica.* Rio de Janeiro: Graal, 1986.

BARROSO, C. *Sexo e juventude: um programa educacional.* São Paulo: Cortez, 1998.

BARROSO, C. e BRUSCHINI, C. *Educação sexual: debate aberto.* Petrópolis: Vozes, 1982.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto.* São Paulo: Perspectiva, 2002.

BEAH, Ishmael. *Muito longe de casa – memórias de um menino soldado.* Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade.* Petrópolis: Vozes, 2008.

BLEGER, J. *Psicologia da conduta.* Porto Alegre: Artmed, 1989.

BOCK, Ana M. B. (Org.). *A escolha profissional em questão.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_______. *A perspectiva Sócio-Histórica na formação em Psicologia.* Petrópolis: Vozes, 2003.

_______. *Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia.* São Paulo: Cortez, 1999.

BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. e FURTADO, Odair. *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia.* São Paulo: Cortez, 2007.

BOCK, Silvio D. *A escolha profissional: uma tentativa de compreensão da questão na perspectiva da relação indivíduo/sociedade* (mimeo) 1987.

_______. *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica.* São Paulo: Cortez, 2002.

_______. Trabalho e profissão. In: CRP – 6ª região e Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo. *Psicologia no ensino de 2º grau – uma proposta emancipadora.* São Paulo: Edicon, 1986.

BOCK, S. D.; PIMENTA, S. G.; MARQUES, W. Escolha bem sua profissão. In: *Guia do estudante.* São Paulo: Abril, s.d.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. *Orientação vocacional.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BORELLI, Silvia Helena S. *Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil.* São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BORGES-ANDRADE, Jairo E.; ABBAD, Gardênia S. e MOURÃO, Luciana. *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho.* Porto Alegre: Bookmann, 2006.

BRANDÃO, Carlos R. *Identidade e etnia.* São Paulo: Brasiliense, 1986.

_______. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995 (Coleção Primeiros passos).

_______. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Coleção Primeiros passos).

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista – a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRENNER, Charles. *Noções básicas de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

BRUNER, Jerome S. *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70, 1998.

BUNGE, Mário. *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires, Siglo Veinte, 1981.

BUONO, S. N. Emoção e afetividade. In: CRP – 6ª região e Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo. *Psicologia no ensino de 2º grau – uma proposta emancipadora*. São Paulo: Edicon, 1986.

CADERNO CEDES. *Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da Psicologia soviética*. Campinas: Papirus, 1991. n. 24.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMPOS, Regina Helena de F. (Org.). *Psicologia Social Comunitária*. Petrópolis: Vozes, 2007.

_______. *Dicionário biográfico da Psicologia no Brasil*. São Paulo: Imago, 2001.

CANEVACCI, Massimo (Org.). *Dialética da família – gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva*. Trad. Carlos N. Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARTWRIGHT, D. e ZANDER, A. *Dinâmica de grupo: pesquisa e teoria*. Trad. Dante M. Leite e Miriam L. M. Leite. São Paulo: EPU/USP, 1975. v. 2.

CASTEL, Robert. *A ordem psiquiátrica: a idade de ouro do alienismo*. Trad. Maria T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

CASTORINA, José Antônio *et al*. *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 2000.

CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. *Por uma escola do sujeito*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_______. *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUI, Marilena. A não violência do brasileiro, um mito interessantíssimo. In: GALVÃO, Walnice N. e PRADO JR., Bento (Coords.). *Almanaque 11 – Cadernos de Literatura e Ensaio*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_______. *Os jovens e o saber – perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_______. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CIAMPA, Antonio da Costa. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 2004. Série Princípios.

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência: ensaios de antropologia política*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CODÓ, Wanderley (Org.). *O trabalho enlouquece? Um encontro entre a clínica e o trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CONSELHO Federal de Psicologia. *Psicologia-Legislação*. n. 7. Brasília, 1995.

_______. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_______. *Quem é o psicólogo brasileiro?* EDUC/EDICON, 1988.

CONTINI, Maria de Lourdes J. *O psicólogo e a promoção de saúde na educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

COOPER, David. *La muerte de la família*. Ariel, 1981.

CORIA-SABINI, M. A. *Psicologia aplicada à educação*. São Paulo: EPU, 1986 (Coleção Temas básicos de educação e ensaio).

COSTA, Jurandir Freire. *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da Filosofia – história e grandes temas*. São Paulo: Saraiva, 2006.

DEBARBIEUX, Eric. *Violência na escola*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

DOR, Joel. *Introdução à leitura de Lacan – o inconsciente estruturado como linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

DOWBOR, Ladislau; FURTADO, Odair; TREVISAN, Leonardo e SILVA, Hélio (Org.). *Desafios do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2004.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 14/07/1990). 4. ed. 1994.

ELKIND, David. *Crianças e adolescentes – ensaios interpretativos sobre Jean Piaget*. Trad. Narceu de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ENGELS, Friedrich. *A dialética da Natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_______. *Origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Global, s/d.

_______. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Textos*. São Paulo: Sociais, 1975. v. 1.

EPSTEIN, Isaac. *O signo*. São Paulo: Ática, 1997 (Série Princípios).

ERIKSON, Erik. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

FANTE, John e MUGGIATI, Roberto. *Pergunte ao pó*. São Paulo: José Olympio, 2003.

FERRAZ, Flávio de Carvalho (Org.). *Coleção clínica psicanalítica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

FERREIRA, R. M. F. *Meninos de rua*. São Paulo: C. J. P. – Comissão de Justiça e Paz de São Paulo/Cedec – Centro de Estudos e Cultura Contemporânea, 1979.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1996. Coleção Questões de nossa época, 14.

FERRETTI, Celso João. *Uma nova proposta de orientação profissional*. São Paulo: Cortez, 1997.

FIGUEIREDO, Luis C. M. *A invenção do psicológico – quatro séculos de subjetivação 1500-1900*. São Paulo: Escuta, 2007.

FIGUEIREDO, Luis C. M. e SANTI, Pedro L. R. *Psicologia – uma (nova) introdução*. São Paulo: Educ, 2008.

FIRMINO, Hiram. *Nos porões da loucura*. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.

FOUCAULT, Michel. *A história da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_______. *A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1984 (Coleção História da sexualidade, 1).

_______. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_______. *Doença mental e Psicologia*. Tempo Brasileiro, 2000.

_______. *História da Sexualidade*. Graal, 2007.

_______. *O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985 (Coleção História da sexualidade, 3).

_______. *O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984 (Coleção História da sexualidade, 2).

_______. *Vigiar e punir – história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREEDMAN, J. L. *et al*. *Psicologia social*. São Paulo: Cultrix, 1973.

FREIRE, Izabel R. *Raízes da Psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_______. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_______. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_______. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_______. *Política e educação*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

_______. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1993.

FREIRE, Roberto. *Cléo e Daniel*. São Paulo: Francis, 2004.

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Centauro, 2005.

_______. *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo: Cortez, 1993 (Col. Educação Contemporânea).

FREITAS, Maria Teresa de A. Vygotsky e Bakhtin – *Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1999.

FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FROTA-PESSOA, O. Genes e ambiente: o comportamento. In: CRP – 6ª região e Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo. *Psicologia no ensino de 2º grau – uma proposta emancipadora*. São Paulo: Edicon, 1986.

FURTADO, Odair. Juventude e a representação social da crise econômica. In: *Estudos ESPM*. São Paulo: Referência. Separata da revista *Marketing*, 130, out. 1984.

GARCIA, Nelson J. *O que é propaganda ideológica*. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos).

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Psicologia estrutural em Kurt Lewin*. Petrópolis: Vozes, 1972.

GINSBERG, Allen. *Uivo e outros poemas*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_______. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

_______. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2003 (Col. Debates).

GOLDBERG, Maria Amélia. *Educação sexual: uma proposta, um desafio*. São Paulo: Cortez, 1988.

GREEN, André. Átomo de parentesco y relaciones edípicas. In: LÉVI-STRAUSS, Claude (Org.). *La identidad*. Barcelona: Grasset, 1981.

______. *O discurso vivo – uma teoria psicanalítica do afeto*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

GUERIN, Daniel. *Um ensaio sobre a revolução sexual*. São Paulo, Brasiliense, 1980.

GUIA do estudante. São Paulo: Abril.

GUIDI, Mario A. A. e BAUERMEISTER, Herma B. *Exercícios de laboratório em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

HALL, Calvin S.; LINDZEY, Gardner e CAMPBELL, John B. *Teorias da personalidade*. São Paulo: Artmed, 2000.

HARPER, Babette. *Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

HERRNSTEIN, Richard J. e BORING, Edwing G. *Textos básicos de história da Psicologia*. São Paulo: Herder/USP, 1971.

HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLLAND, J. G. e SKINNER, B. F. *A análise do comportamento*. São Paulo: Herder/ EPU, 1969 (Coleção Ciências do comportamento).

HUXLEY, Aldous. *Admirável mundo novo*. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

JAPIASSU, Hilton. *A Psicologia dos psicólogos*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

______. *Introdução à epistemologia da Psicologia*. São Paulo: Letras & Letras, 1995.

______. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

JONES, Ernest. *A vida e a obra de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, Imago, 1989.

JUNG, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KALINA, Eduardo e PEREL, Mariana. *Violências: enfoque circular*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1987.

KALOUSTIAN, Silvio Manoug (Org.). *Família brasileira – a base de tudo*. São Paulo: Cortez, 2008.

KEHL, Maria Rita. *O amor é uma droga pesada*. São Paulo: Vertente, 1983.

KELLER, Fred Simmons. *A definição da Psicologia: uma introdução aos sistemas psicológicos*. São Paulo: Herder, 1972.

KELLER, F. S. e SCHOENFELD, W. N. *Princípios de Psicologia: um texto sistemático na ciência do comportamento*. São Paulo: Herder, 1970 (Coleção Ciências do comportamento).

_______. *Aprendizagem: teoria do reforço*. São Paulo: EPU, 1973.

KLEIN, Melanie. *Contribuições à Psicanálise*. São Paulo: Mestre Lou, 1981.

KOFFKA, Kurt. *Princípios de Psicologia da Gestalt*. São Paulo: Cultrix/USP, 1975.

KÖHLER, Wolfgang. *Psicologia da Gestalt*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

KRECH, D. e CRUTCHFIELD, R. *Elementos de Psicologia*. São Paulo: Pioneira/MEC-INC, 1973. v. 1 e 2.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LACAN, Jacques. *Os complexos familiares*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

LAING, R. D. e COOPER, D. G. *Razão e violência*. Petrópolis: Vozes, 1976 (Coleção Psicanálise).

LANE, Silvia T. M. *O que é Psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Coleção Primeiros passos, 39).

LANE, Silvia T. M. e CODÓ, Wanderley (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LANE, Silvia T. M. e SAWAIA, Bader B. (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LAPASSADE, G. *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, Jean B. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEITE, Dante Moreira. *Psicologia diferencial*. São Paulo: Ática, 1986. Série Fundamentos.

LEMINSKI, Paulo. *Caprichos e relaxos*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LEONTIEV, Alexis N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

_______. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEVISKY, David Léo (Org.). *Adolescência pelos caminhos da violência – a Psicanálise na prática social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_______. *Um monge no divã*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

LEWIN, Kurt. *Princípios de Psicologia topológica*. São Paulo, Cultrix/USP, 1973.

_______. *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix, 1978.

_______. *Teoria dinâmica da personalidade*. São Paulo: Cultrix, 1975.

LIMA, Luiz C. (Org.). *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LOURAU, René. *A análise institucional*. Petrópolis: Vozes, 1996.

LUTTE, G. *La condizione giovanile*. Pistoia: Cooperativa Centro Documentazione, 1980.

MACHADO, Adriana Marcondes e SOUZA, Marilene P. R. de (Org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Sexo y represión en la sociedad primitiva*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

MARCONDES FILHO, Ciro. *A linguagem da sedução*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

_______. *Política e imaginário nos meios de comunicação para massas no Brasil*. São Paulo: Summus, 1985.

_______. *Quem manipula quem? Poder e massas na indústria da cultura e da comunicação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1991.

MARCOS, Plínio. *Querô: uma reportagem maldita*. São Paulo: Publisher Brasil, 1999.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_______. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

MARTINET, M. *Teoria das emoções: introdução à obra de Henri Wallon*. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Coleção Clássicos).

MARX, Melvin H. e HILLIX, William A. *Sistemas e teorias em Psicologia*. São Paulo: Cultrix, 2000.

MASTER, William H. e JOHNSON, Virginia E. *A conduta sexual humana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MATHEUS, Tiago Corbisier e FERRAZ, Flavio C. *Adolescência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MCDONELL, Nick. *Doze*. São Paulo: Geração Editorial, 2004.

MIZUKAMI, Maria G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986 (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

MEDEIROS, Lígia. *A criança da favela e sua visão de mundo: uma contribuição para o repensar da escola*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

MERANI, Alberto L. *Psicologia e alienação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MEZAN, Renato. *Freud: a trama dos conceitos*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

MOREIRA, Marco A. e MASINI, Elcie F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2006.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUELLER, Fernand Lucien. *História da Psicologia: da Antiguidade aos dias de hoje*. São Paulo: Nacional, 1978.

MURRAY, Edward. *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NUTIN, Joseph. *A estrutura da personalidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

OLIVEIRA, Marta K. Pensar a Educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A. e outros. *Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1996.

O'NEILL, Eugene. *Longa jornada noite adentro*. São Paulo: Peixoto Neto, 2004.

ORWELL, George. *1984*. São Paulo: Ibep Nacional, 2003.

OUTEIRAL, José O. *Adolescer*. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

PAIN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PATTO, M. H. S. P. (Org.). *Introdução à Psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981 (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, 1).

PENNA, Antônio G. *Introdução à história da Psicologia Contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

*PENSAMENTO e linguagem – Estudos na perspectiva da Psicologia soviética*. Caderno Cedes. n. 24. Campinas: Papirus, 1991.

PEREIRA, João. *O que é loucura*. São Paulo: Brasiliense, 1984 (Coleção Primeiros Passos).

PETOT, Jean-Michel. *Melanie Klein*. São Paulo: Perspectiva, 2001 (Série Estudos).

PFROMM NETTO, Samuel. *Psicologia da adolescência*. São Paulo: Pioneira, 1974.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática, 1996.

______. *A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da Filosofia; problemas de Psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção Os pensadores).

_______. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

_______. *Para onde vai a Educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

_______. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

_______. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_______. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1982 (Coleção Psicologia e Pedagogia).

PIMENTA, Selma Garrido. *Orientação vocacional e decisão*. São Paulo: Loyola, 1998.

POCHMANN, Márcio. *Reestruturação produtiva*. Petrópolis: Vozes, 2004.

POLITZER, Georges. *Crítica dos fundamentos da Psicologia I*. Lisboa: Presença, 1975.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, Danda. *O que é família*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RAPPAPORT, Clara R. *et al*. *Psicologia do desenvolvimento*. 4 vol. São Paulo: EPU, 1981.

REICH, Wilhelm. *A função do orgasmo*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_______. *A revolução sexual*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

_______. *Psicologia de massa do fascismo*. Porto: Escorpião, 1974.

_______. *Escute, Zé-Ninguém!* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REIS, José Roberto Tozoni. Família, emoção e ideologia. In: LANE, Silvia T. M. e CODÓ, Wanderley (Org.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

REUCHLIN, Maurice. *História da Psicologia*. Lisboa: Dom Quixote, 1986.

REY, Fernando Gonzalez. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thomson Pioneira, 2003.

RIBEIRO, Júlio; ALDRIGHI, Vera e DIAS, Sérgio Roberto. *Tudo que você queria saber sobre propaganda e ninguém teve paciência para explicar*. São Paulo: Atlas, 1995.

RIMBAUD, Arthur. *A correspondência de Arthur Rimbaud*. Porto Alegre: L&PM, 1983.

ROCCO, Maria Thereza F. *Linguagem autoritária*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline M. L. e JABLONSKI, Bernardo. *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROSA, Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ROSENFELD, Anatol. *O pensamento psicológico*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ROUANET, Sérgio P. A *razão cativa – as ilusões da consciência de Platão a Freud*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

ROUDINESCO, Elisabeth. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SAWAIA, B. B. *A consciência em construção no trabalho de construção da existência*. São Paulo: PUC, 1987. (Tese de doutoramento em Psicologia social – mimeo.)

SAYÃO, Rosely. *Sexo*. São Paulo: Escuta, 1998.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

SCIENTIFIC AMERICAN. *Psicobiologia: as bases biológicas do comportamento*. Trad. Lídia Aratangy. São Paulo: Polígono/USP, 1970.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SERRANO, Alan Índio. *O que é Psiquiatria alternativa*. São Paulo: Brasiliense, 1983 (Coleção Primeiros passos).

SHULTZ, Duane P. e SHULTZ, Sydney E. *História da Psicologia moderna*. São Paulo: Thomson Pioneira, 2004.

SIDMAN, Murray. *Coerção e suas implicações*. Campinas: Editorial Psy, 1995.

SILVA, Maria Cecília Pereira da. *Sexualidade começa na infância*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SINDICATO dos Psicólogos e Conselho Regional de Psicologia – 6ª região (Coord.). *O perfil do psicólogo no Estado de São Paulo*. São Paulo: Cortez, 1984.

_______. *Psicologia no ensino de 2º grau: uma proposta emancipadora*. São Paulo: Edicon, 1986.

_______. *Psicólogo, informações sobre o exercício da profissão*. São Paulo: Cortez, 1987.

SINGER, Paul. *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*. São Paulo: Contexto, 1998.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_______. *Questões recentes na análise comportamental*. Campinas: Papirus, 1995.

_______. *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1995.

_______. *Walden II: uma sociedade do futuro*. São Paulo: EPU, 1978.

SODRÉ, Muniz. *A comunicação do grotesco: um ensaio sobre a cultura de massa no Brasil.* Petrópolis: Vozes, 1975.

_______. *A máquina de Narciso: televisão, indivíduo e poder no Brasil.* São Paulo: Cortez, 1990.

_______. *Televisão e Psicanálise.* São Paulo: Ática, 1987.

SÓFOCLES. *Édipo Rei.* Porto Alegre: LP&M, 1998.

SOUZA, Maria Laurinda Ribeiro de. *Violência.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SPINK, Mary Jane. *O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social.* São Paulo: Brasiliense, 1995.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA e LEONTIEV. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_______. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 2001.

_______. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WHALEY e MALOTT. *Princípios elementares do comportamento I.* São Paulo: EPU, 1980.

WINNICOTT, D. W. *Privação e delinquência.* São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WITTER, G. P. e LOMONACO, J. F. B. *Psicologia da aprendizagem.* São Paulo: EPU, 1984 (Temas Básicos de Psicologia, 9).

WOLMAN, B. B. *Teorías y systemas contemporáneos en Psicología.* Barcelona: Martinez Roca, 1978.

YALOM, Irvin D. *Quando Nietzsche chorou.* Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

ZANELLI, José C.; BORGES-ANDRADE, Jairo E. e BASTOS, Antônio V. B. *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil.* Porto Alegre: Artmed, 2004.